
This is the **published version** of the article:

Schramm, Julia; Venaille, Caroline. Motiver des adolescents : apports des activités ludiques en cours de FLE. juny 2019. 73 p.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/211102>

under the terms of the  license



Motiver des adolescents : apports des activités ludiques en cours de FLE

Julia Schramm

Tutrice : **Caroline Venaille**

Soutenance : Juin 2019

Pour l'obtention du Master
Formació de Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Spécialité: Français

Remerciements

Le travail exigé pour un mémoire demande d'y dédier beaucoup de temps et d'efforts pour le rendre à même de répondre aux attentes qu'on y dépose. C'est pour ces raisons que je formulerai ces quelques remerciements en espérant ne blesser personne par la brièveté qu'ils occupent.

Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à ma tutrice de TFM, Caroline Venaille, qui a toujours su répondre avec bienveillance et encouragements à mes doutes et questions,

Je remercie aussi mes camarades de master avec lesquelles j'ai pu apprécier échanger sur nos doutes et réflexions dans cette épreuve que nous traversons parallèlement,

Un grand merci à mes amies et amis, notamment Mallo, Pauline, Guénola, Sandra, Letty, Sílvia, Dani, Camino et les Get Back qui ont toujours cru en mes capacités et m'ont encouragée, grâces !!

Evidemment, je tiens à remercier ma famille pour son soutien et ses encouragements à distance, ma belle-famille et surtout Marina, toujours disponible,

Et j'exprime enfin ma profonde gratitude particulièrement à mes enfants Abel et Amalia qui avez vécu au jour le jour cet intense travail avec ses moments de fatigue et de stress, qui avez accepté mes indisponibilités en semaine comme le week-end en prenant sur vous, ainsi qu'à toi Roger puisque tu m'as plus qu'épaulée dans cette aventure nous rappelant celle qui a eu lieu en sens inverse il y a quelques années.

Résumé

Ce mémoire de fin de master traite de la place qu'occupent les activités ludiques pour favoriser la motivation d'apprenants adolescents en cours de Français Langue Étrangère (FLE). Il repose sur une étude de recherche-action menée dans un collège-lycée public catalan auprès d'un groupe d'apprenants de FLE de 15-16 ans. Ce travail donne matière à réflexion sur le ludique comme atout motivant dans l'apprentissage du FLE. Il ressort en effet de cette étude mixte, quantitative et qualitative, que la motivation d'apprenants adolescents est difficilement analysable mais que l'emploi de certaines activités ludiques permet clairement de la susciter. De plus cette stimulation de la motivation par le ludique s'accompagne d'un bénéfice crucial, celui de permettre de faire acquérir à l'apprenant adolescent un rôle d'acteur social. Ainsi, c'est dans cette socialisation que l'on peut constater combien l'apprenant adolescent, devenu joueur, peut réellement voir augmenter son sentiment de satisfaction dans l'apprentissage, ce qui est essentiel pour une bonne acquisition de la langue comme de son développement positif comme individu dans la société.

Mots-clés : activités ludiques – motivation – adolescents – apprentissage – jeu

Resum

Aquest treball final de màster tracta del lloc que ocupen les activitats lúdiques per a fomentar la motivació d'alumnes adolescents de Francès com a Llengua Estrangera (FLE). Es basa en un estudi d'investigació-acció realitzat en un institut públic català amb un grup d'aprenents de FLE de 15-16 anys. Aquest treball permet reflexionar sobre allò lúdic com a element motivador en l'aprenentatge del FLE. A partir d'aquest estudi mixt, quantitatiu i qualitatiu, es desprèn que la motivació dels adolescents és difícil d'analitzar, però que l'ús de determinades activitats lúdiques permet clarament suscitar-la. De més a més, aquesta estimulació de la motivació a través d'allò lúdic va acompanyada d'un avantatge crucial: el de permetre que l'aprenent adolescent adquireixi un rol d'actor social. Per tant, és en aquesta socialització que podem veure com l'aprenent adolescent, esdevingut jugador, pot realment veure augmentar el seu sentiment de satisfacció en l'aprenentatge, cosa que és essencial tant per a una bona adquisició de la llengua com pel seu desenvolupament positiu com a individu en societat.

Paraules clau : activitats lúdiques – motivació – adolescents – aprenentatge – joc

Resumen

Esta tesis de final de máster se ocupa del lugar que ocupan las actividades lúdicas para fomentar la motivación de los adolescentes en la clase de Francés como Lengua Extranjera (FLE). Se basa en un estudio de investigación-acción realizado en un instituto público catalán con un grupo de alumnos de FLE de 15 a 16 años. Este trabajo permite reflexionar sobre lo lúdico como elemento motivador en el aprendizaje del FLE. A partir de este estudio mixto, cuantitativo y cualitativo, se desprende que la motivación de los adolescentes es difícil de analizar, pero que el uso de ciertas actividades lúdicas permite claramente suscitarla. Además, esta estimulación de la motivación a través de lo lúdico se acompaña de una ventaja crucial: la de hacer posible que el aprendiz adolescente adquiera un papel de actor social. Por lo tanto, es en esta socialización que podemos ver cómo el adolescente, convertido en un jugador, puede ver aumentar su sensación de satisfacción en el aprendizaje, lo cual es esencial tanto para una buena adquisición del idioma como para su desarrollo positivo como individuo en sociedad.

Palabras clave : actividades lúdicas – motivación – adolescentes – aprendizaje – juego

Sommaire

1. Introduction ..	6
2. État de la question et cadrage théorique.....	8
2.1. Délimitation de la terminologie du cadre de l'enseignement/ apprentissage	9
2.2. Définition du jeu et autres activités ludiques	10
2.2.1. <i>Le jeu de manière générale.</i>	10
2.2.2. <i>Le jeu et son versant psychologique.</i>	11
2.2.3. <i>Le jeu et les adolescents selon la neuroéducation</i>	12
2.2.4. <i>Le jeu et son évolution pédagogique</i>	14
2.2.5. <i>Les classifications des activités ludiques en fonction de leur « ludicité » dans l'apprentissage</i>	15
2.3. Le concept de motivation en lien avec les activités ludiques	17
2.3.1. <i>Définition de la motivation</i>	17
2.3.2. <i>Le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue</i>	19
2.3.3. <i>Le rôle du ludique dans la motivation</i>	20
3. Question de recherche et hypothèses.....	22
3.1. Première hypothèse	22
3.2. Seconde hypothèse.....	23
4. Méthodologie de la recherche et présentation du corpus.....	24
4.1. La démarche de recherche adoptée et ses limites	24
4.1.1. <i>Les avantages d'une recherche mixte</i>	25
4.1.2. <i>Limites scientifiques de la démarche adoptée</i>	27
4.1.3. <i>Limites acceptables de la démarche d'observation participante</i>	28
4.1.4. <i>Limites des questionnaires</i>	29
4.1.5. <i>Limites humaines</i>	30

4.2. Déroulement de la recherche	31
4.2.1. Sélection du groupe d'étude	31
4.2.2. Période d'étude	31
4.2.3. Caractéristiques de la phase d'étude pilote	32
4.2.4. Mode de ramassage des données	33
4.2.5. Caractéristiques du groupe d'étude	35
4.2.6. Données sur le cadre de recherche.....	36
5. Analyse des données.....	37
5.1. La motivation des apprenants	37
5.2. Les styles d'apprentissage	39
5.3. La relation aux jeux et aux dynamiques ludiques	40
5.4. Les apports des activités ludiques dans d'autres groupes	42
5.5. La particularité du quiz en ligne <i>Kahoot</i>	43
6. Résultats et discussion	45
6.1. Peut-on vraiment statuer sur la motivation d'un groupe d'adolescents ?	45
6.2. Appréciation mitigée des activités ludiques proposées	49
6.3. Le succès du quiz en ligne <i>Kahoot</i> à relativiser	52
7. Conclusion	56
<i>Références</i>	59
<i>Annexes</i>	62

1. Introduction

El niño que no juega no es niño, pero el hombre que no juega perdió para siempre el niño que jugaba en él y que le hará mucha falta.

Pablo Neruda, *Confieso que he vivido* (1974)

Le jeu, ou plus généralement le ludique, a de l'importance dans la vie humaine comme le rappelle Neruda (1974 : 282). Le jeu est même constitutif de la culture humaine (Huizinga, 1938/1998 : 101). Depuis 1989, il est officiellement reconnu comme un droit essentiel des enfants (Organisation des Nations Unies (ONU), 1989 : 15), et sous le terme d'enfant, cette convention sous-entend que ces droits s'adressent aux jeunes de moins de 18 ans (ONU, 1989 : 3). L'adolescence qui constitue l'étape intermédiaire entre l'état d'enfant et celui d'adulte inclut des spécificités dont celle notamment d'être unique à l'espèce humaine. La question de la motivation des actes humains, de leurs choix, et notamment en terme d'apprentissage de cette volonté d'agir pour apprendre, représente une clé primordiale pour la compréhension du comportement humain. La motivation est le moteur de toute action.

L'objectif de ce mémoire est de pallier au manque constaté, selon nos recherches, de corrélation de ces trois concepts exposés, le ludique, l'adolescence et la motivation de l'apprentissage dans le domaine de la recherche. En effet, le sujet du ludique dans l'apprentissage a déjà suscité plusieurs travaux d'intérêt, d'autant plus avec le concept de *gamification* arrivé des Etats-Unis et passé par d'autres domaines avant d'entrer dans celui de l'éducation dans les années 2000. Mais notre volonté, plus que celle d'observer seulement la construction de nouvelles stratégies d'apprentissage, cherche à en soutenir la nécessité chez les adolescents pour démontrer la connexion des activités ludiques à leur motivation d'apprendre une langue dite étrangère. Nous nous interrogerons donc sur le besoin d'activités ludiques en cours de Français Langue Étrangère (FLE) pour motiver des adolescents et nous nous baserons sur l'étude menée dans un collège-lycée catalan auprès d'un groupe d'apprenants de 15-16 ans.

Le choix de ce groupe en particulier a eu lieu vers la fin de ma première période de stage de master puisqu'il fallait commencer à travailler sur la séquence pédagogique que j'allais mettre en œuvre en deuxième partie de

stage auprès d'eux. Ce choix donc, s'il en est vraiment un, n'est pas étranger à l'intérêt qu'a éveillé en moi l'observation de la nette démotivation qui résidait au sein de ce groupe. C'était de tous les groupes qu'avait ma tutrice celui qui semblait le plus complexe et en quelque sorte bloqué dans une sorte d'inertie. Je me suis donc interrogée d'abord sur les raisons qui poussaient certains apprenants de ce groupe à perdre leur motivation avant de soupeser les options de pallier ces failles. Mon inclination sociale à chercher à aider autrui a sûrement été d'autant plus stimulée par le discours assez pessimiste que tenait ma tutrice de stage à leur sujet. Elle m'avoua avoir des difficultés avec eux, et je me demandai si, en dehors d'une explication construite sur l'affirmation que tout adolescent qui passe quatre années dans le même établissement à travailler de manière traditionnelle en classe peut facilement se démotiver, il n'y avait pas un moyen à découvrir pour redynamiser ce groupe. Evidemment, beaucoup savaient que leur parcours en français s'achèverait à la fin de l'année scolaire puisque pour bon nombre se tournant vers les filières scientifiques, l'option de continuer le français n'existe même pas. Mais peut-on être si passif à 16 ans pour accepter de vivre dans l'indifférence à une matière qui occupe trois heures hebdomadaires de notre emploi du temps ?

Il me semblait que le style d'apprentissage que ma tutrice avait accepté de poursuivre en donnant des cours à caractère magistro-traditionnel, –c'est-à-dire, dans le sens, dont le décrit Rodriguez (2001 : 2-3), où la matière est véhiculée verticalement depuis le détenteur du savoir qu'est l'enseignant vers une masse visualisée comme telle ou ne soulevant de différences qu'entre « ceux qui suivent » et ceux qui ne le font pas –, ne favorisaient pas une réactivation de leur enthousiasme par rapport à l'apprentissage de cette langue telle qu'elle pourrait peut-être en bénéficier si on utilisait une méthodologie axée sur la perspective actionnelle. L'inversion des rôles afin d'éveiller les apprenants à la prise en charge autonome de leur apprentissage permettrait de les amener vers le rôle prôné par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), celui d'acteur social. C'est ainsi que m'est venu l'idée du sujet de ce mémoire de fin de master. Je pense que mon parcours professionnel en Alliance française où la didactique et les techniques les plus innovantes du FLE étaient généralement présentes dans

l'élaboration des contenus et des programmes de cours n'est pas étranger à ce choix.

Telle qu'elle est inscrite dans le sommaire de ce travail, l'organisation de ce mémoire se structurera en différents temps. Nous présenterons d'abord le cadre théorique et définirons les concepts clés sur lesquels s'appuient notre réflexion (partie 2), puis nous exposerons plus en détail en quoi la question principale de notre recherche nous a menée vers certaines hypothèses que nous détaillerons (partie 3) avant de présenter la démarche méthodologique choisie ainsi que le corpus dans la partie 4, précédant la présentation des résultats du recueil des données (partie 5). La sixième partie permettra enfin d'apporter sur ces résultats une interprétation éclairée, offrant une réflexion et des réponses à notre questionnement.

2. État de la question et cadrage théorique

Depuis l'émergence de l'approche communicative dans les années 70, il est assez souvent question d'activités ludiques dans la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) comme des outils de la classe de langue. Le terme « jeu », au singulier ou au pluriel, bien qu'étant clairement et favorablement lié à l'apprentissage des langues étrangères, est, lui, employé avec plus de parcimonie, laissant percevoir cette gêne qui entoure l'idée d'un manque de sérieux de ce type d'activités (Huizinga, 1938/1998 : 38), reléguées souvent à une phase de détente ou transitoire et donc non fondamentale ni organisée de l'enseignement-apprentissage du FLE. Comme l'indique Silva, « la créativité et le jeu sont peu représentés dans le CECR de 2001 » (Silva, 2009 : 105). Ceci se reflète d'ailleurs généralement sur le champ didactique du FLE : « les notions de créativité et de jeu ont en commun leur apparente évidence et leur manque fréquent de théorisation. [...] Brougère avance à propos du jeu : "[c]'est une valeur avant d'être un thème de recherche" » (Silva, 2009 : 106). Or, comme nous le pensons également,

« dans la mesure où créativité et jeu semblent tous deux aptes à enrichir les processus cognitifs et affectifs, à alimenter l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire et à diversifier les ressources d'enseignement et de l'apprentissage, leur articulation dans la classe de langue mériterait d'être mieux étudiée » (Silva, 2009 : 115).

Afin d'aborder les concepts et théories sur le (ou les) rôle(s) des activités ludiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE et plus concrètement sur la motivation des apprenants adolescents de FLE, nous procéderons tout d'abord à définir la terminologie employée, notamment celle du cadre de l'enseignement/apprentissage (2.1), du « jeu » et autres activités ludiques (2.2) ainsi que le concept de motivation (2.3).

2.1. Délimitation de la terminologie du cadre de l'enseignement/apprentissage

Nous utiliserons le terme « d'enseignement/apprentissage » (Conseil de l'Europe, 2001 :20-21) comme dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais CECR) car il interpelle tous les partenaires en relation avec le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ce terme permet en effet de lier et distinguer tant les intervenants extérieurs qui facilitent l'acquisition, c'est-à-dire l'enseignant, les autres apprenants ou les institutions selon la situation, que l'acteur principal de l'apprentissage, soit l'apprenant, terme que nous utiliserons de manière répétée étant donné que la problématique de ce mémoire s'articule autour de lui et de sa motivation dans son apprentissage du FLE. De même que nous avons choisi le terme « apprenant », nous choisissons celui « d'enseignant » qui contient dans sa forme issue d'un participe présent l'intéressante teinte de celui ou celle qui est en action, en train d'enseigner. Nous utiliserons toutefois de temps en temps le terme « élève » ou « professeur » qui désigneront plus l'étiquetage de leur fonction au sein d'un établissement scolaire que leur rôle dans l'enseignement/apprentissage. Enfin, nous nous référerons à plusieurs reprises à la description de la méthodologie traditionnelle telle que Rodríguez (2001 : 2-3) en synthétise la définition dans son article sur l'évolution des méthodologies du FLE et telle aussi qu'elle persiste partiellement encore, de manière anachronique, dans certaines pratiques enseignantes en milieu scolaire.

2. 2. Définition du jeu et autres activités ludiques

Nous verrons dans cette sous-partie les différentes manières dont on parle du jeu ou des activités ludiques en passant de la définition générale (2.2.1) aux approches plus spécifiques, notamment son versant psychologique (2.2.2), en rapport avec les adolescents selon la neuroéducation (2.2.3), l'évolution pédagogique (2.2.4) tout en terminant par une classification de ces activités en fonction de leur « ludicité » (2.2.5).

2.2.1. Le jeu de manière générale

Ce terme (« jeu », 2013) est extrêmement polysémique. On le trouve d'ailleurs depuis le moyen-âge, sous la forme de « giu » ou « jous » qui signifiait « amusement(s) ». L'occurrence du terme « enfant » dans sa définition indique que ce concept a tendance à être cantonné à une partie seulement de la société, contrairement à ce qu'affirme d'ailleurs Huizinga (1938/1998) en retraçant l'évolution du contact aux jeux de l'ensemble de la société ou des cultures, et de leurs qualités consubstantielles. Huizinga soulève en effet la question de leur rôle primordial comme berceau de la culture humaine dès ses premiers écrits à ce sujet, c'est-à-dire à partir de 1903, comme il le mentionne lui-même en prologue à son ouvrage le plus complet sur le sujet, *Homo Ludens*. Il constate notamment que « *la cultura surge en forma de juego (...) la cultura, al principio, se juega* » (Huizinga, 1938/1998 : 101). Pour lui, le jeu est une activité libre et pleine de sens, constitutive de la société mais la manière de considérer le jeu ou les jeux traîne, dans la vision populaire, un voile cousu de rejets et intérêts prudents. Divertissements, amusements, tout semble amoindrir l'impact que le jeu a sur les êtres humains et leur organisation sociale et culturelle. La définition du dictionnaire Larousse en ligne ne s'en éloigne pas en proposant l'entrée suivante : « Activité d'ordre physique ou mental, non imposée, ne visant à aucune fin utilitaire, et à laquelle on s'adonne pour se divertir, en tirer un plaisir » (« jeu », s.d.).

De son côté, Silva souligne les caractéristiques propres au jeu qui sont son : « caractère incertain, improductif et autotélique » (Silva, 2009 : 107), c'est-à-dire qui n'est entrepris pour d'autre but que lui et contenant donc un sens de récompense intrinsèque.

Pour compléter cette définition, nous citerons le pédagogue italien spécialiste en sciences de l'éducation Francesco Tonucci qui, dans son bref article "Jugar i tenir joguines" rappelle que bien jouer en y dédiant du temps pendant l'enfance est gage de bon développement futur. Selon lui, cela formerait de meilleurs adultes, sereins, sains et productifs. « Per jugar bé, cal ser lliure, cal gastar poc o rés i cal estar en companyia. (...) Només cal tenir una mica de ganes de jugar i una mica de fantasia. Dues dots que no falten a cap nen » (Tonucci, 2012 : 107). Tous les enfants ont donc besoin de jouer et ont les capacités pour le faire, si on leur laisse la liberté nécessaire. L'action du jeu est donc inhérente à l'enfance, mais qu'en est-il de l'adolescence ?

2.2.2. Le jeu et son versant psychologique

Dans son article sur le jeu dans l'œuvre de Winnicott, le pédopsychiatre Rémi Bailly (2001) fait référence à la conception du jeu de deux grands psychanalystes. Tout d'abord, il parle du travail de Mélanie Klein, qui a revendiqué la mise en place de la psychanalyse par le jeu. Klein, selon Bailly, considère le jeu comme un moyen d'accès « aux représentations internes, symboliques, de l'enfant » (Bailly, 2001 : 41). Winnicott, lui, a la particularité, selon Bailly, d'une part de s'opposer aux psychanalystes antérieurs car il considère le jeu non seulement comme un moyen d'analyse mais comme une thérapie en soi, et d'autre part, de remarquer que l'intérêt du jeu est qu'il soit une expérience à l'initiative de l'enfant (*ibid.* : 42-43). Silva qui fait elle aussi référence à Winnicott dit que

« l'apport de Winnicott a été déterminant dans la mesure où il a contribué à remettre à l'honneur le jeu de par son lien avec la créativité. (...) Le jeu est conçu comme la seule occasion de se montrer créatif, comme la première manifestation du mode de vie créatif par lequel commence l'expérience culturelle » (Silva, 2009 : 106).

De plus, Winnicott fait clairement la différence entre le jeu (*game*), souvent dans sa version organisée dans la société, et celle de jouer (*play*), qui est plus essentielle et offre des variations sans limites. « Le jeu, en ce qu'il permet d'assujettir les contraintes de la réalité aux pulsions de l'enfant, favorise l'intégration de ce que Winnicott a nommé "l'intégration de la personnalité" » (Bailly, 2001 : 44), c'est-à-dire qu'il « se joue à la limite entre ce qui est subjectif et ce qui est objectivement perçu » (*ibid.*). C'est aussi ce que conclut Vygotsky,

(cité par Suso, 2014), car pour lui « le jeu se déroule dans une zone d'expérience proche de la réalité, régie par les règles précises qu'il faut suivre, zone qui concentre symboliquement la vie elle-même » (Suso, 2014 : 3). Comme ses confrères, Bailly démontre donc la complexité du jeu par rapport aux comportements humains mais comme la majorité des écrits consultés à ce sujet, la phase de l'adolescence est, semble-t-il, beaucoup moins théorisée. Doit-on rattacher les adolescents aux concepts formulés pour l'enfance ou plutôt à ceux des adultes ? Cette étape intermédiaire que le dictionnaire Larousse en ligne caractérise de « période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite » (« adolescence », s.d.) a peu été sujette à de profondes analyses impliquant son statut quant au jeu, à la motivation et à l'apprentissage, en dehors de celles, assez récentes, apportées par la neuroéducation.

2.2.3. Le jeu et les adolescents selon la neuroéducation

La neuroéducation est une branche multidisciplinaire de la science de l'éducation qui se nourrit de psychologie confrontée à l'évidence scientifique grâce à la neuroscience en offrant « una visió dels processos d'ensenyament-aprenentatge basada en el funcionament del cervell » (Portero & Carballo, 2017 : 17). Depuis son apparition dans les années 2000 et comme l'exposent Portero et Carballo, on sait que le cerveau d'un adolescent, dont l'écorce préfrontale est encore immature, verra son développement altéré ou plus clairement voué à une capacité d'attention réduite et une capacité d'enregistrement de l'information amoindrie dans le cas d'un excès de sédentarisme de l'individu. Ceci conforte, selon ces auteures, la nécessaire remise en question de l'actuelle manière d'apprendre à l'école où les enfants et adolescents passent la majeure partie de leur temps assis sur une chaise alors qu'il faudrait bien plus favoriser l'exercice physique et le mouvement dans la classe en l'intégrant pleinement au curriculum scolaire. (*ibid* : 30).

De plus, on sait que les jeux comportent un engagement fort des émotions pour leurs utilisateurs et la neuroéducation a permis de démontrer que « el nostre cervell està preparat per a atendre i consolidar de manera més ràpida i eficient els continguts i les experiències que tenen lloc en situacions d'aprenentatge associades a vivències emocionals potents » (*ibidem* :31). En

ce sens, Mallart (2008 : 106) souligne que les influences affectives ont acquis en importance depuis les apports de la neuroscience en matière de système limbique des apprenants (qu'on appelle plus communément le cerveau émotionnel). Ces influences affectives doivent arriver à un degré de réciprocité entre l'enseignant et l'apprenant permettant le partage de valeurs positives ainsi que le renforcement de la confiance en soi des apprenants comme des attentes des enseignants vis-à-vis des progrès de leurs apprenants. C'est ce que rappelle également Bueno (2014 : paragr. 9) quand il parle du rôle primordial des émotions pour la motivation des adolescents.

Enfin, la neuroéducation a permis de confirmer également que la centration sur l'apprenant qui a déjà été mise en avant du point de vue de la didactique des langues depuis l'approche communicative (Bérard, 1991 : 32) puis développée vers le concept d'acteur social dans la perspective actionnelle (Puren, 2002 : chap.4) est une nécessité car elle permet d'augmenter la motivation et avec elle, l'attention et les bénéfices qu'elle entraîne pour la fixation des apprentissages. C'est d'ailleurs un aspect clé de l'enseignement/apprentissage par les activités ludiques, puisque les apprenants doivent y endosser le rôle de ceux qui agissent en jouant.

L'emploi de jeux est également mis en avant par Caroline Jambon (2017 : chap. 1) qui s'inspire de l'ouvrage *Les neurosciences au cœur de la classe* de Pascale Toscani dans son article de vulgarisation scientifique et avance que les neurosciences mettent notamment en valeur quatre clés permettant d'améliorer l'apprentissage parmi lesquelles la première contient celle d'utiliser des jeux sensoriels afin d'aider les enfants à maîtriser leur attention.

Enfin, tout ceci rejoint le sens profond des mots de Pestalozzi repris par Mallart :

« l'educació és el desenvolupament natural i harmònic de les disposicions humanes originàries i essencials, capacitats que es revelen en la triple activitat del cap, el cor i les mans; és a dir, en la vida intel·lectual, moral, i artística o tècnica de la persona » (Mallart, 2008 : 109).

La neuroéducation confirme ainsi l'apport de dynamiques ludiques favorables à l'augmentation des capacités d'acquisition des informations pour les apprenants adolescents.

2.2.4. Le jeu et son évolution pédagogique

Marín (2018 : 37), qui fait référence au jeu et notamment à son ou ses rôle(s) dans l'éducation, pose notamment cette question: “¿Qué sería la educación sin actitud lúdica?” (Marín, 2018 : 39). Elle y répond par l'énumération détaillée de ceux qui ont lié le jeu à l'apprentissage depuis l'antiquité, rappelant que les premières références remontent à Platon qui fut fondateur d'un système d'éducation articulé autour du jeu, « Es a partir de ese momento cuando se formaliza la funcionalidad del juego ligada al aprendizaje de los más pequeños » (*ibid*). Puis elle passe par Aristote, lui qui attribue au jeu la capacité de compenser la fatigue propre au travail, Quintilien, qui fut le premier, selon elle, à déceler dans le jeu des éléments de motivation (Marín, 2018 : 59), Rousseau, qui a redonné à l'enfance sa valeur intrinsèque, Gaspar Melchor de Jovellanos qui défend le protagonisme du jeu comme instrument pédagogique, citant enfin Pestalozzi, Froebel, Montessori (Marín, 2018 : 61). Cette longue liste de pédagogues favorables aux jeux dans l'enseignement démontre donc le poids de leur emploi au fil du temps. Suso (2014 : 2), lui, y ajoute les noms de Jean Château (cité par Suso, 2014 : 2) pour sa classification des jeux en fonction du développement qu'il favorise du domaine sensorimoteur, de l'intelligence concrète, de l'abstraction, de la socialisation, de la compétition ou de l'organisation coopérative, puis celui de Claparède (*ibid*) pour l'insertion fondamentale du jeu dans son école active, ou encore de Piaget (*ibidem*) qui a lui aussi souligné l'importance des jeux par rapport au développement de l'intelligence.

Pour en venir à la vision du ludique dans la didactique des langues et des cultures, Suso (2014 : 5-6), attaché à l'approche communicative, souligne que c'est dans la triple dimension ludique, cognitive et formative ainsi que socialisante qu'offre le jeu communicatif que l'on peut dépasser les recherches antérieures en didactique des langues qui se limitaient à l'étude des jeux linguistiques ou jeux de mots. Il remarque évidemment que ces dimensions sont développées surtout pendant l'apprentissage de la langue maternelle mais que l'enseignant d'une autre langue peut y accéder et pas nécessairement de façon artificielle. Pourtant, il se contente de rester dans la sphère de l'illusion, défendant l'utilité de jeux de rôles ou de simulations, sans aller jusqu' à chercher à transformer l'apprenant en acteur social, c'est-à-dire sans le faire

passer d'un rôle fictif joué au sein de la classe à un rôle réel dans la société, tel que le promeut le CECR (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Au contraire, Silva (2009 : 108) reprend Debyser pour expliquer qu'il est possible de créer et jouer avec la langue, même avec des compétences linguistiques limitées et de permettre ainsi à l'apprenant d'échapper au « carcan de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes » (Silva, 2009 : 108).

La présence des jeux dans le domaine pédagogique est importante, mais il est nécessaire de bien définir à quels types de jeux on se réfère. De son côté, Marín (2018 : 86) a la conviction que le jeu joue un rôle primordial dans la vie comme dans l'éducation et précise la terminologie qu'il convient, selon elle, d'employer, comme nous le verrons dans la section suivante.

2.2.5. Les classifications des activités ludiques en fonction de leur « ludicité » dans l'apprentissage

Marín, dont l'ouvrage nous semble répondre avec précision à plusieurs éléments de la question qui nous intéressent dans ce mémoire, apporte donc une classification que nous suivrons également dans ce travail, avec les quelques modifications que nous apporterons en parallèle à ses concepts.

Figure 1 : Tableau des degrés de ludicité selon Marín

	Punto lúdico	Gamificación	Dinámicas	Serious Game	Juegos
Elementos de Juego					
Le mueve principalmente el comportamiento (a corto plazo)	•	•	•		
Le mueve principalmente el comportamiento (a medio / largo plazo)		•	•	•	
Sensación de Jugar					
Le mueve principalmente el transmitir competencias			•	•	
Le mueve principalmente la diversión					•

Le schéma reproduit ci-dessus (*Figure 1*) détermine, selon Marín (2018 : 87), les cinq degrés de ludicité dans l'apprentissage. Il faut entendre le terme « ludicité » comme étant le caractère de ce qui est ludique. Comme on le voit, chaque degré répond dans son tableau aux « distintos medios para aprovechar el poder del juego » (*ibid*).

Ainsi, elle distingue d'une part celles de ces cinq catégories qui provoquent la sensation d'être en train de jouer, soit les jeux, les *serious games* et les dynamiques ludiques que nous nommerons aussi activités ludiques, de celles qui utilisent des éléments du jeu sans pour autant tendre à cette sensation, soit la *gamification* et le point ludique.

Pour les résumer ici, ces cinq catégories qui seront celles que nous adopterons également tout au long de notre texte, retenons que :

1. Le jeu est l'activité libre et dont le seul but est le plaisir du divertissement, telle que nous l'avons déjà définie;
2. Les *serious games* sont ces activités créées pour servir un apprentissage et qui ne doit donc pas être un divertissement, seulement en revêtir l'apparence, on en trouve notamment de plus en plus dans les projets d'entreprises afin d'utiliser la compétitivité comme outil de développement par exemple ;
3. Les dynamiques ludiques que nous nommerons également activités ludiques sont en quelque sorte des jeux éducatifs qui incluent une sensation de jeu tout en cherchant à créer les conditions d'un apprentissage ;
4. La *gamification* (ou ludification), ces propositions dans lesquelles on utilise des éléments attractifs du jeu mais qui ne constituent pas un jeu (Marín, 2018 : 89). Marín lui attribue également les qualités d'une « estrategia atractiva para conseguir el compromiso de los estudiantes, incentivar un comportamiento y promover un aprendizaje y una experiencia significativa más motivadora » (Marín, 2018 : 73-74), mais alerte qu'il faut se méfier de la *gamification* qui réduirait le jeu à un simple outil d'apprentissage car cela impliquerait que l'usage indifférencié d'éléments motivants par leur format de jeux pourrait endommager le concept même du jeu, comme c'est le cas si l'on oblige quelqu'un à jouer ou si l'on valorise davantage les résultats que le bénéfice du processus.

5. Le point ludique, enfin, c'est un détail qui cherche à provoquer un sourire, alimenter la curiosité ou créer des attentes. Cela peut se trouver par exemple dans une sonnerie de fin de cours différente ou dans ce petit personnage qui se déplace sur votre écran en attente de l'apparition de la page internet demandée.

Cette classification apporte une vision plus claire de la terminologie du ludique, nécessaire à son étude. Tout comme Marín, Raessens (2006 : 52) a lui aussi considéré important de définir les jeux selon des catégories pour l'étude scientifique. Ce dernier en retient notamment quatre, les deux premières étant les mêmes que celles définies dans les points 1 et 2 ci-dessus, et les deux autres concernant les jeux en général et les jeux numériques. Son regard est cela dit spécifique aux jeux vidéo et moins à même de répondre aux intérêts qui nous concernent puisqu'il s'intéresse plus généralement à l'analyse de l'impact des jeux vidéo sur la société.

2.3. Le concept de « motivation » en lien avec les activités ludiques

Après avoir d'abord défini le concept de jeu inhérent à notre étude ainsi qu'ayant ensuite délimité les catégories de la terminologie des activités ludiques, nous tenterons, dans cette sous-partie, de définir la motivation (2.3.1), son rôle dans l'apprentissage (2.3.2) et son rôle par rapport au ludique (2.3.3).

2.3.1. Définition de la motivation

Selon le Larousse (« motivation », s.d.), la motivation est « ce qui motive, explique, justifie une action quelconque, sa cause » ou encore les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action », le « fait pour quelqu'un d'être motivé à agir ».

Pour détailler le concept de motivation des apprenants, nous nous appuierons notamment sur l'analyse menée par Pascal Bressoux (2017) qui indique que la motivation ou « ce quelque chose qui permet la mise en action ne garantit pas à lui seul le succès – en l'occurrence celui des apprentissages scolaires » (Bressoux, 2017 : 1). Après avoir rappelé la définition qu'en donne Vallerand et Thill (cités par Bressoux, 2017 : 1) et qui est assez largement acceptée : « le concept de motivation représente le construit hypothétique

utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (*ibid*), Bressoux indique que la motivation est inobservable et qu'elle « demeure une hypothèse de travail, qui semble certes pertinente pour expliquer des comportements, mais ceux-ci ne constituent pas la motivation en elle-même, ils n'en sont que la conséquence » (*ibidem*). Ainsi, pourquoi penser que tel apprenant ou tel groupe est motivé ? Cette déviance de l'emploi de ce mot popularisé implique un passe-partout qui n'existe pas.

Bressoux (2017 : 1) considère la motivation comme un processus continu contrôlant le comportement de chacun par rapport à son environnement. Dans ce processus, il est important, selon lui, de déceler comment s'opère les décisions en chaque personne afin de comprendre comment un individu va évaluer une tâche, qu'elle soit choisie par lui ou lui ait été imposée. Il apporte quatre définitions de la manière dont peut être déterminée une tâche, notamment du point de vue :

- a. de son intérêt intrinsèque,
- b. de l'importance que revêt la tâche pour l'image de soi,
- c. de son utilité extrinsèque par rapport à des buts que s'est fixés l'individu,
- d. de son rapport coût/bénéfice perçu, notamment en comparaison à d'autres tâches.

À ces variables déterminantes de la tâche s'ajoute la manière dont l'individu va s'évaluer lui-même en fonction de celle-ci. Sans oublier que cela se produit dans un environnement, à un moment et sur une durée spécifiques. Toutes ces informations ne sont pas quantifiables de par la multiplicité de leurs possibles combinaisons. Ainsi, il revient à dire qu'on ne peut pas savoir sciemment en quoi un apprenant est motivé ou pas.

Cependant, l'un des avantages de la théorie de l'autodétermination que Bressoux décrit dans son article (2017 : 2), est qu'elle permet de voir que des distinctions entre les diverses formes de régulation comportementale se mettent en place dans le cas de la motivation extrinsèque ou motivation instrumentale comme il la nomme. Il en cite quatre, qu'il soumet à une échelle de degré d'autonomie dans l'autodétermination qui sont, dans l'ordre croissant :

- a. la régulation externe, celle qui définit ce qui se fait par obligation, pour une récompense ou par crainte d'une punition,

- b. la régulation introjectée, qui opère quand l'individu s'impose lui-même des contraintes par fierté ou sentiment de culpabilité,
- c. la régulation identifiée, qui correspond à une action en rapport avec ce que l'individu considère d'important, en fonction de ses aspirations,
- d. et la régulation intégrée, qui fait écho à ses valeurs et ses besoins.

Or, c'est bien dans cet ordre que l'engagement dans une activité obtiendra de l'individu le plus de persévérance et d'efforts.

L'autre avantage de la théorie de l'autodétermination est qu'elle « a aussi défini l'existence d'une amotivation qui signifie que, face à une tâche, un individu peut n'être motivé ni intrinsèquement, ni extrinsèquement, ce qui donne donc lieu à une absence de régulation » (Bressoux, 2017 : 2). En d'autres termes, l'amotivation, c'est l'absence d'intention ou de satisfaction par rapport à la réalisation d'une tâche. Cela dit, bien que la dite théorie permette de l'identifier, il n'est pas expliqué comment on peut réellement la mesurer.

2.3.2. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage d'une langue

D'autres spécialistes scientifiques de cette question sont à citer ici comme notamment Maslow, le principal théoricien de la motivation, et ses nombreux successeurs, « Lambert, Clément, Gardner, Baker, Krashen, Cummins, Arnold i, especialmente, MacIntyre i Dörnyei » tels que les évoque Mallart (2008 : 106) dans son article sur la promotion de la motivation dans le domaine de l'enseignement des langues. Celui-ci affirme que tous ces auteurs soulignent tous clairement le lien qui unit les facteurs affectifs à la réussite d'un apprentissage en général ou plus particulièrement dans celui d'une langue (Mallart, 2008 : 106). Il déclare enfin que :

« la motivació per si sola no produeix l'aprenentatge. Però sense ella, l'aprenentatge no té lloc o no arriba a obtenir els fruits adequats (...) No és senzill, però potser és la millor, sinó l'única, manera d'educar » (Mallart, 2008 : 113).

Par ailleurs, il est à souligner que dans les *competències bàsiques de l'àmbit lingüístic – llengües estrangeres* (équivalent aux programmes du collège pour sa partie relative à l'enseignement des langues) du *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* (ministère de l'éducation catalan), la motivation occupe également un rôle vu comme prépondérant pour un bon

apprentissage, puisqu'il y est notamment demandé à l'enseignant de créer des situations motivantes en cours (Escobar&Gilabert&Sarramona, 2015 : 22), de prendre en compte et promouvoir la motivation des apprenants (*ibid* : 97), et enfin, parce qu'il y est aussi rappelé que

« L'ús de la llengua estrangera des d'una perspectiva creativa afavoreix el gaudi personal i fomenta el dels altres, per la motivació i la satisfacció que suposa participar activament en propostes col·laboratives en la nova llengua » (Escobar&Gilabert&Sarramona, 2015 : 104).

Ceci révèle le rôle prépondérant de la motivation dans l'apprentissage, même si celle-ci n'est pas quantifiable, et fait de plus entrer les concepts de créativité et de plaisir dans l'enseignement/apprentissage des langues, tel que nous le détaillerons dans la section suivante.

2.3.3. Le rôle du ludique dans la motivation

La motivation d'un apprenant, difficilement évaluable, reste un facteur primordial à l'engagement du jeune dans son apprentissage. L'enseignant et formateur Jean-François Michel introduit le premier chapitre de son ouvrage ainsi : « Pourquoi certaines personnes jouissent d'une certaine facilité pour apprendre, alors que d'autres connaissent beaucoup plus de difficultés ? » (Michel, 2005 : 21). La clé serait-elle la motivation par le ludique ? D'après les cinq fonctions que Silva reconnaît au jeu en classe de langue qui sont la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et la motivation, (Silva, 2008) la dernière est celle qui nous interpelle dans ce travail. On ne connaît peut-être pas le détail exact de l'opération neuroscientifique qui se met en place chez l'apprenant, mais on constate que la motivation est stimulée par le jeu. Michel (2005 :27-35) nous alerte sur les dangers qui menacent cette motivation à apprendre. Il en liste quatre :

- a. la force du conformisme, qui réduit ou annule les différences pourtant visibles entre les apprenants,
- b. la force de l'habitude, qui risque de fermer les portes aux changements nécessaires qu'implique une nouveauté dans son processus d'apprentissage,

- c. la capacité réduite de notre mémoire courte qui, dans sa constatation par l'apprenant, peut être un facteur démotivant,
- d. et enfin la contrainte du contexte qui correspond à la difficile mise en application d'un apprentissage dans la réalité.

Fragile, la motivation d'un apprenant doit affronter nombre de dangers pouvant la renverser, l'amoindrir, ou l'écraser. Selon Raessens, professeur spécialisé en *Media Theory*,

« *Computer games and other digital technologies such as mobile phones and the Internet seem to stimulate playful goals and to facilitate the construction of playful identities* » (Raessens, 2006 : 52).

Ainsi, dans son article *Playfull Identities o The Ludification of Culture*, il connecte l'aspect ludique comme motivant la construction des identités culturelles. Selon lui et rappelant ce qu'en pense également Aarseth et Jenkins, le terme « *game* » n'est pas bien défini scientifiquement (Raessens, 2006 : 54). Malgré sa catégorisation des jeux par genres mentionnée dans la section 2.2.5, l'analyse de Raessens n'apporte pas de réponse précise quant à l'importance des jeux dans le domaine de l'apprentissage et spécialement celui des adolescents qui nous intéresse, mais il souligne toutefois l'aspect motivant des jeux. L'activité ludique, de par sa capacité à stimuler la motivation de l'apprenant lui permet donc de s'investir davantage dans son apprentissage car, comme le signale le CECR sans pour autant donner une gamme d'exemples clairs de ces tâches :

« il est plus probable que l'exécution d'une tâche sera couronnée de succès si l'apprenant s'y implique. **Un niveau élevé de motivation** personnelle à réaliser une tâche, créé par l'intérêt qu'elle suscite ou parce qu'elle est perçue comme pertinente par rapport aux besoins réels par exemple, ou encore par l'accomplissement d'une tâche qui lui est rattachée (interdépendance des tâches), conduira l'apprenant à une plus grande implication. » (CECR, 2001 : 123)

Hélas, le CECR dans sa version de 2018 récemment corrigée et amplifiée comme dans sa version initiale de 2001, ne donne pas plus de place que ces brèves constatations assez vagues aux stratégies d'apprentissage plus motivantes grâce aux activités ludiques. Le jeu, l'action de jouer ou le ludique continuent à y être évoqués dans de rares occasions et de façon minimisée, comme le démontre également Silva (2009 : 110).

La corrélation des trois concepts de motivation, apprenants adolescents et activités ludiques dont traite notre recherche a pu être mise en évidence grâce à l'état de l'art tel que nous venons de l'exposer sans pour autant donner des exemples précis de leurs liens, et ceci justifie donc la volonté d'explorer l'impact des activités ludiques dans la motivation des adolescents pour leur apprentissage de manière empirique et chiffrée, selon les orientations hypothétiques que nous développerons dans la troisième partie.

3. Question de recherche et hypothèses

Tel que l'indique le titre du présent travail, l'objectif que nous nous fixons est de réfléchir et de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante :

Quels sont les apports des activités ludiques vis-à-vis de la motivation d'apprenants adolescents en cours de FLE ?

L'état de la question du ludique dans l'enseignement-apprentissage du FLE tel que nous l'avons développé dans notre cadre théorique, en soulignant notamment que, bien que l'intérêt des activités ludiques dans l'apprentissage des langues ait été abordé et que la motivation y étant nécessaire aussi, il semble que peu de recherches ait été concrètement réalisées sur la mise en relation de ces deux éléments, c'est-à-dire sur la place des activités ludiques par rapport à la motivation des apprenants, et encore moins concernant des apprenants adolescents. Il nous paraît de ce fait légitime de nous interroger sur cette corrélation, et nous exposerons ci-dessous les deux hypothèses que nous formulons et qui guideront notre étude.

3.1 Première hypothèse :

Les activités ludiques permettent de contrecarrer l'amotivation de l'apprenant adolescent.

La première hypothèse qui surgit concerne le manque de motivation de certains adolescents en cours de FLE. Si l'adolescence est justement la période où l'amotivation dont parle Bressoux et prise en compte dans la théorie de l'autodétermination exposée dans la partie deux peut surgir à tout moment et notamment en milieu scolaire, suspendue comme une épée de Damoclès, quelle meilleure solution pour y remédier que l'introduction de dynamiques ludiques dans le cours, pour le faire accéder au rôle d'acteur social prôné par le CECR ? Bien entendu, il est important de souligner qu'un apprenant ne peut et ne doit être perçu qu'à travers son seul rôle d'apprenant en classe de FLE. L'évaluation de la motivation d'une personne et, en ce qui nous concerne, d'un adolescent en milieu scolaire comporte la difficulté, parmi d'autres, des influences de son état d'esprit en constant changement, dues, en partie, aux variations hormonales de son corps auxquelles il est en proie. Or, si cet adolescent-symbole qui nous sert d'exemple parce qu'on ne peut hélas prendre en considération l'ensemble des variables constituant ce qu'implique l'adolescence pour chaque individu unique ni chacune des régulations impliquées dans la motivation de chacun d'eux, si celui-ci trouve en contexte scolaire de quoi alimenter son envie d'apprendre, n'a-t-on pas trouvé la solution à son manque de motivation en cours ? Ceci est donc le premier axe de recherche auquel il nous sera nécessaire d'apporter des réponses.

3.2 Seconde hypothèse :

Les apprenants adolescents trouvent plus de plaisir à apprendre une langue parce qu'ils aiment les activités ludiques.

Tout apprentissage est plus efficace s'il est basé sur le plaisir de l'apprenant, disent plusieurs chercheurs comme Mallart ou Portero et Carballo entre autres, tel que nous en avons fait état dans la deuxième partie de ce mémoire. Et pour atteindre ce plaisir, rien de tel que les activités ludiques que les apprenants aiment parce qu'elles dynamisent le cours, surtout si ce dernier est mené de façon traditionnelle. Nous nous référons par ce terme à une dynamique d'enseignement de méthodologie antérieure à la pédagogie nouvelle et notamment à l'approche communicative ainsi qu'à la perspective

actionnelle dans le domaine du FLE, soit à des cours magistraux pendant lesquels l'enseignant est détenteur du savoir et dont les apprenants s'inspirent et l'imitent pour évoluer. Il s'agit donc pour cette seconde hypothèse de vérifier si les rapports humains au sein de la classe évoluent lorsqu'une activité ludique y est organisée, et si ces rapports tendent vers l'expression d'une joie ou d'un plaisir notable opposés au manque d'émotions partagées d'un cours traditionnel centré sur le savoir et plaçant l'enseignant aux commandes de l'enseignement-apprentissage, par transmission non réciproque de contenu et maintien d'un ordre fondé sur le silence et la discipline comme maître-mots. Nous émettons donc l'hypothèse que les activités ludiques, elles, permettent cet éveil d'émotions positives nécessaires et favorables à un apprentissage épanouissant d'adolescents en cours de FLE.

Ces deux hypothèses sont liées à la modification qu'un enseignement-apprentissage ludique peut offrir à de jeunes apprenants en FLE et concerne l'élément le plus important de tout apprentissage, celui de la motivation.

4. Méthodologie de la recherche et présentation du corpus

Nous détaillerons dans cette partie les raisons du choix de la démarche d'étude et ses limites dans un premier temps (4.1), puis nous donnerons l'explication des différentes phases ou composantes du déroulement de la recherche dans un second temps (4.2).

4.1. La démarche de recherche adoptée et ses limites

Cette première sous-partie nous permettra d'aborder la question du choix de notre démarche scientifique pour mener cette étude en détaillant ses points forts (4.1.1) comme ses limites qui doivent également être prises en compte (4.1.2).

4.1.1. Les avantages d'une démarche mixte

Réaliser une recherche en utilisant ses propres données doit non seulement revêtir la volonté du respect fidèle des principes scientifiques et déontologiques de toute enquête (Bachelet, 2014 : 18), mais elle doit également être consciemment et clairement organisée. On ne peut pas relier simplement la théorie à la pratique en Didactique des Langues et des Cultures selon Puren, « ces deux éléments ne pouvant pas être mis directement en contact l'un avec l'autre sans effets pervers » (Puren, 2015 : 3). Il développe plus loin que la question de l'organisation de la recherche théorique « qui relève d'une logique d'élaboration abstraite, avec l'intervention sur le terrain, qui doit être concrète et répondre à des exigences d'adéquation contextuelle et d'efficacité pratique » constitue une question fondamentale. (Puren, 2015 : 3).

Quant au choix d'une démarche de collecte de données, parler d'une recherche uniquement quantitative ou qualitative nous paraît mener à des manques évidents d'une ou de l'autre méthode pour l'ensemble de l'étude menée. « La distinction entre le "Quantitatif" et le "Qualitatif" en matière de méthodes des SHS [sciences humaines et sociales] est critiquée depuis plus de 25 ans mais elle est toujours utilisée » (Livian, 2015 : 37). Comme le signale Guo (2016, paragr. 1), il est de mise de s'interroger sur le bien-fondé d'adopter une posture puriste et exclusive sur la séparation qualitative et quantitative. Ainsi, afin de mesurer l'effet de différentes conditions sur certaines variables, il nous a semblé plus judicieux de pratiquer l'étude mixte de ces deux démarches dans le but d'obtenir des résultats plus complets et une analyse plus pertinente et rigoureuse. Selon Pourtois et tel que le cite Guo :

« la complexité humaine renvoie souvent le chercheur dans une construction de recherches qui se situent généralement entre les modèles puristes (exclusivement quantitatif ou qualitatif) et les modèles holistes (complémentarité du quantitatif et du qualitatif) » (Pourtois, cité par Guo, 2016, paragr. 3).

La démarche choisie, dans sa partie qualitative, s'accompagne également d'une observation participante telle que la décrit Blanchet (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 73), c'est-à-dire que le chercheur prend lui-même part aux situations authentiques qu'il observe, sans pour autant expliciter le but de son enquête. Blanchet fait d'ailleurs référence à Gumperz, linguiste

nord-américain de l'université de Berkeley, en disant que ce dernier « en fait un préalable à toute recherche sociolinguistique et éducative » (*Ibid*).

Blanchet souligne trois avantages relatifs à l'observation participante que nous partageons :

- a. Premièrement, elle « permet de réduire au maximum le paradoxe de l'observateur (la présence de l'observateur modifie les pratiques qu'il souhaite observer), puisque le témoin ne se sent pas observé ».
- b. Deuxièmement, elle « permet d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les témoins, de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques »,
- c. et enfin troisièmement, elle « permet d'enquêter de l'intérieur des situations étudiées et donc d'observer des phénomènes habituellement peu perceptibles pour des regards extérieurs » (*Ibidem* :74).

Quant à la démarche choisie pour le versant de l'étude quantitative, elle s'appuiera sur le recueil de données chiffrées issues de questionnaires, tel que nous le préciserons dans le déroulement de la recherche.

Par ailleurs, il est important de constater que l'ensemble de la démarche choisie s'inscrit même au-delà de l'analyse mixte dans un projet de recherche-action tel que la décrit Puren, tout en précisant qu'il lui préfère le terme de « recherche-intervention » auquel nous adhérons moins (Puren, 2015 : 12). Ceci peut être affirmé notamment aux vues de l'apport de l'étude pilote que nous décrirons dans la partie du déroulement de la recherche. En effet, Richer précise que la recherche-action se définit par le fait que « l'action est au service d'une modification du réel, d'un changement social » (Richer, 2011 : 49). Or, c'est bien en raison d'une recherche d'amélioration de la motivation des 4^e d'ESO que nous avons choisi de les suivre et de centrer notre recherche sur cette faille dans leur apprentissage. C'est bien aussi la réflexion préalable due à l'observation de ce groupe et grâce au questionnaire préalable de l'étude pilote qu'a surgi la volonté d'agir au sein du groupe dans l'espoir de modifier la dynamique des 4^e d'ESO en cours de français. Ceci sera plus clairement expliqué dans la description du déroulement de la recherche.

4.1.2. Limites scientifiques de la démarche adoptée :

Avant d'entrer dans le détail du déroulement, il est important de remarquer que toute recherche implique des obstacles. Comme le stipule Razafi, le chercheur de l'intersubjectivité et du complexe ne peut prétendre capter l'ensemble des observables de terrain qui, par définition, sont non absolus (mouvants, infinis, complexes). « Face à l'infini des observables et à la relativité des observations, la difficulté consiste à structurer le(s) point(s) focal(aux) de la recherche » (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 418). Ainsi, comme elle le précise, il faut écarter toute tentative d'exhaustivité d'informations lorsque l'on recueille ou analyse des données, et ne pas oublier que l'époque du positivisme extrême où la science s'octroyait une autorité absolue dans la découverte de la vérité et de la connaissance est depuis longtemps déjà révolue et contredite, notamment par une théorie opposée, l'anti-positivisme d'Husserl, prônant la relativité et l'inexistence d'une réalité neutre (Livian, 2015 : 17). Puren va même plus loin en rappelant les préceptes de Popper, il écrit :

« la théorie comme une modélisation provisoire répond au fameux critère de « falsifiabilité » ou « réfutabilité » de Karl Popper, pour qui une théorie n'est vraiment scientifique que si elle admet la possibilité d'être fausse (sinon, ce n'est pas une théorie, mais un dogme) ; de sorte que l'essence du travail scientifique consiste non pas à démontrer des vérités, mais à rechercher des erreurs » (Puren, 2015 : 4).

Dans le cas qui nous concerne, la subjectivité inhérente à toute recherche ayant un auteur, donc un regard particulier, sera d'autant mieux prise en compte grâce au choix d'une démarche mixte qui impliquera, comme nous le verrons dans l'analyse des données, une confrontation des données quantitatives avec les données qualitatives, ce qui permettra de soulever d'intéressants sujets de réflexion.

En dehors des problèmes d'ordre scientifiques, toute recherche révèle également des limites éthiques. Nous verrons ci-dessous celles liées à trois domaines et comment elles ont été traitées dans notre recherche : les limites de l'observation participante, celles des questionnaires et enfin, celles d'ordre humain.

4.1.3. Limites acceptables de la démarche d'observation participante :

Cette démarche, malgré ses avantages détaillés plus haut, implique des limites, selon Blanchet, dans le fait que ce soit « une stratégie d'évitement de l'explicitation trop précise du motif de la participation, quand celui-ci ne va pas de soi. » (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 73). Dans notre cas, comme dans celui que cet auteur prend pour exemple, sans doute par son occurrence, le fait d'être entrée sur le terrain de recherche en tant qu'enseignante-stagiaire me permettait de ne pas détailler les éléments que j'allais analyser pour ce mémoire de master, en dehors de la volonté d'apprendre le métier d'enseignant, grâce à l'expérience empirique, ce qui représente, selon lui, une explication honnête. La limite éthique qui se profile s'immisce dans l'absence d'information claire sur le fait « que parmi tout ce qui est observable dans cette perspective, l'un des phénomènes qui y est inclus fera l'objet d'une attention privilégiée. » (*ibid.*) Cela dit, comme pour atténuer les éléments accusateurs de manque de déontologie de cette approche, Blanchet conclut que

« lorsque l'on passe, ensuite, comme c'est presque toujours le cas, à une phase de recherche explicite par entretiens, questionnaires, etc., on doit alors préciser ce qui a retenu l'attention au premier chef. L'explicitation de la démarche est donc progressive mais réelle et l'anonymat garanti aux témoins renforce le respect qui leur est dû. » (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 73).

Ainsi, ce qui pourrait être considéré de prime abord comme une limite devient finalement acceptable. Il faut ajouter ici, de plus, qu'en dehors de l'anonymat choisi pour le premier questionnaire, il a été proposé à chaque élève de 4^e d'ESO pour les deux autres de choisir lui-même un pseudonyme pour le respect de l'anonymat dont Blanchet et Chardonnet évoquent ci-dessus le devoir.

Hormis cet aspect primordial quant à la transparence des intentions du chercheur vis-à-vis du public enquêté, d'autres limites peuvent également surgir comme

« la difficulté d'enregistrement des faits observés par de simples notes à la volée (la présence d'une caméra, d'un micro ou même d'un simple calepin n'étant pas fréquente dans les situations de communication usuelles et les enquêtes à appareil caché étant déontologiquement discutables) ; l'implication personnelle de l'observateur, qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes sans recul ni métaposition suffisante ultérieurement (à l'analyse) ; les dimensions réduites d'un terrain qui, certes riche de la complexité des paramètres observés finement et en

profondeur dans leur contexte, ne permet pas nécessairement une significativité voire une représentativité (si tant est que l'on tienne à cette perspective) suffisantes » (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 74).

De plus, « les données sont aussi recueillies de manière moins rigoureuse que ce qui est prescrit habituellement » (Livian, 2015 : 46). D'ailleurs, dans le cas de notre recherche et comme le précise Richer par rapport au positionnement du chercheur dans la recherche-action, ce type d'étude « implique une dynamique de coopération, de co-formation où le chercheur apprend des acteurs du terrain et où les acteurs se forment à la recherche » (Richer, 2011 : 51). Il ajoute même que « le rôle du chercheur s'infléchit en cours de recherche-action vers une position plus égalitaire vis-à-vis des acteurs, avant de chercher l'effacement progressif pour laisser la main aux acteurs dans la résolution du problème » (*ibid.*). Dans ces circonstances, le positionnement du chercheur demande explicitement une participation tout en s'amenuisant dans le temps, et la collecte d'informations revêt moins d'importance, finalement, que l'action même du chercheur.

4.1.4. Limites des questionnaires

D'une part, la première limite d'un questionnaire concerne le fait que son préétablissement va pousser le répondant vers des réponses induites par le chercheur et il est à craindre que ces questionnaires reflètent donc plus les représentations du chercheur que celles des enquêtés. (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 75).

D'autre part, il faut tenir compte également de l'existence du phénomène de saturation qu'impliquent la densité et le nombre de questionnaires proposés, car, « après un seuil donné, la collecte d'informations supplémentaires n'apporte que peu de précisions supplémentaires... » (Bachelet, 2014 : 13).

Dans notre recherche, ces limites ont été prises en considération dès la planification des données en créant une quantité de questionnaires suffisante mais pas excessive, présentés de manière suffisamment espacée dans le temps et concernant des domaines assez variés. Par ailleurs, même s'il a été choisi de cibler les questions des deux derniers questionnaires en fonction de certaines réponses recueillies grâce au questionnaire préalable qui a servi d'enquête pilote comme nous le commenterons un peu plus bas (4.2.3), il a été

donné également plus librement court à l'expressivité des enquêtés grâce aux items ouverts proposés. De plus, les questions choisies notamment pour le questionnaire préalable qui avait la particularité d'être anonyme, ont été partiellement sélectionnées et débattus en classe avec mes autres collègues chercheurs sous le regard expert de notre enseignante en sociologie, elle-même chercheuse avisée. Enfin, les questionnaires respectent la brièveté nécessaire à la crédibilité des réponses.

4.1.5. Limites humaines

Evidemment, il existe également d'autres limites claires par rapport à la représentativité des données issues de la recherche entreprise pour les critères qui pourraient être remis en cause, notamment concernant le nombre réduit de personnes enquêtés. Rémi Bachelet, de l'école d'ingénierie de Lille, L'Ecole Centrale, indique par exemple dans son guide d'établissement d'un questionnaire qu'il faudrait « interroger suffisamment d'individus pour avoir une marge d'erreur connue ... et acceptable » (Bachelet, 2014 : 13). Mais il est difficile, dans une enquête de si petite ampleur, de ne pas se centrer sur un groupe en particulier. Comme le souligne Richer, la recherche-action « passe par l'établissement de nécessaires compromis, compromis humains, matériels, temporels, sans lesquels la recherche-action a toutes les chances de tourner court » (Richer, 2011 : 54). Or, il s'agit bien là de l'un des compromis à faire que de restreindre l'échantillonnage par respect pour la faisabilité de la recherche.

Force est de constater enfin qu'une limite importante concerne également ma qualité de chercheuse débutante, ainsi, si cette étude a bien été menée avec un réel désir d'honnêteté et une complète bonne foi, des manquements dans la perception des données, leur analyse pouvant s'avérer maladroite par moments, l'insuffisance des preuves ou encore une possible inadéquation de leur interprétation scientifique peuvent être induits par le manque d'expérience en la matière (Livian, 2015 :34). C'est ce qui nous amènera, comme devrait le faire tout chercheur, à présenter humblement nos résultats, tout en nous appuyant sur l'aide et les connaissances de nombreux autres chercheurs convoqués non pas seulement dans la partie du cadre théorique ou dans cette partie mais qui imprègnent bien entendu l'ensemble de ce mémoire.

4.2. Déroulement de la recherche

Nous verrons dans cette seconde sous-partie comment le groupe d'étude a été choisi (4.2.1), à quelle période la recherche a été réalisée (4.2.2), en quoi l'étude pilote a marqué le commencement de l'enquête (4.2.3), la manière dont les données ont été ramassées (4.2.4), quelles sont les caractéristiques du groupe étudié (4.2.5), et enfin dans quel cadre la recherche a été réalisée (4.2.6). Tout ceci, dans le respect de la démarche choisie et explicitée dans la sous-partie précédente.

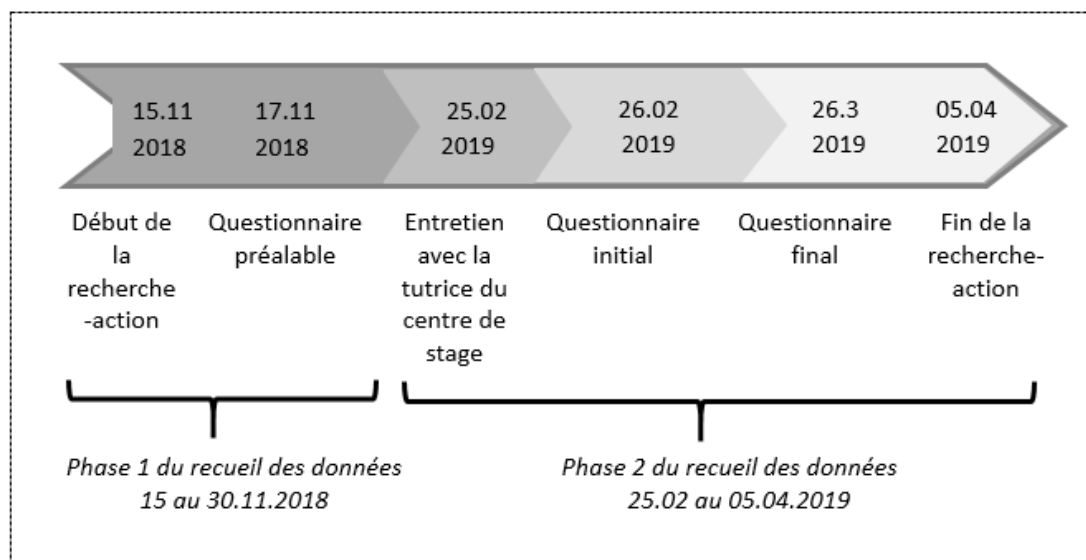
4.2.1. Sélection du groupe d'étude

Suite à l'élaboration d'un protocole préalable permettant de tracer son axe principal, c'est-à-dire la problématique et les hypothèses exposées dans la troisième partie de ce mémoire, cette recherche a été menée auprès d'un groupe-classe de 4^{ème} d'ESO (équivalent à la seconde dans un lycée français, le sigle ESO signifiant Education Scolaire Obligatoire en catalan) au cours de mon stage à l'*Institut Mercè Rodoreda* de la ville de L'Hospitalet del Llobregat, en Catalogne. L'*Institut* équivaut en Catalogne au regroupement d'un collège et d'un lycée français, et pour plus de lisibilité, nous nommerons celui-ci désormais l'IMR.

4.2.2. Période d'étude

Dans le cas qui nous intéresse et pour apporter des indications sur le moment du recueil des données, on ne peut pas vraiment parler d'étude longitudinale bien que le recueil de données se soit effectué sur deux phases distinctes dans le temps parce qu'il ne s'agissait pas d'une période que l'on pourrait qualifier de longue. En effet ma première phase de recueil de données a eu lieu pendant ma première période de stage à l'IMR, entre le 15 novembre et le 30 novembre 2018, tandis que ma deuxième phase de recueil de données a eu lieu pendant ma deuxième période de stage, entre le 25 février et le 5 avril 2019, toujours à l'IMR, comme on peut le voir dans la frise chronologique suivante (figure 2) :

Figure 2 : Frise chronologique du ramassage des données



4.2.3. Caractéristiques de la phase d'étude pilote

Concernant précisément la première partie du recueil des données réalisée en novembre 2018, on peut la qualifier d'étude pilote étant donné qu'un questionnaire a alors été élaboré et proposé à d'autres élèves de l'établissement pour cette phase, atteignant plus de 70 personnes enquêtées. Ce dernier m'a permis d'avoir une première impression notamment sur les éléments motivants des cours tels qu'ils ont été cités par les apprenants et m'a aidé à définir l'intérêt de la recherche dont nous décrivons le parcours dans ces lignes. Le dit questionnaire préalable, dont le modèle est disponible en annexe (annexe 2), offrait majoritairement des items fermés mais également des items ouverts, c'est-à-dire qu'il existait pour ces derniers la possibilité de réponses libres à deux questions finales ouvertes. Par ailleurs, l'ensemble du questionnaire était rédigé en espagnol, pour éviter la barrière linguistique de la langue face à ce public hispanophone, choix qui a d'ailleurs été maintenu pour les questionnaires suivants. Dans ce questionnaire préalable, la première des deux dernières questions ouvertes était formulée sous la forme d'une demande de conseil(s) à l'apprenant concernant le métier d'enseignant et dont la traduction littérale est: « Toi qui connaît beaucoup de professeurs, quelles recommandations me donnerais-tu pour que je devienne une meilleure professeure ? » (annexe 2, question 19). La seconde se centrait sur la capacité

d'imagination de l'apprenant par rapport à l'évaluation de son environnement scolaire, également traduite ici : « Si tu pouvais changer une chose, qu'est-ce que tu voudrais changer de ton collège-lycée ? » (annexe 2, question 20). Dans la partie d'analyse des données, nous donnerons le détail des résultats fort intéressants obtenus dans le groupe d'étude choisi. C'est en cela que nous pouvons affirmer que cette étape a représenté un déclencheur par rapport au choix du sujet d'étude que nous nous proposons d'entreprendre dans ce mémoire. En effet, tel que nous l'avons exposé dans l'explication de la démarche choisie, cette étude a pris dès lors l'orientation d'une recherche-action et offre la possibilité gratifiante au chercheur comme au groupe de 4^e d'ESO de bénéficier des avantages que ce type de recherche apporte, notamment la mise en pratique d'actions qui devaient tenter de répondre au manque de motivation constaté chez eux, tel que nous l'expliquerons ci-dessous.

4.2.4. Mode de recueil des données

Suite à l'exposition de la frise chronologique du ramassage des données ainsi que de l'explication de la particularité de l'étude pilote, nous verrons en détail ici quels ont été ces différents moyens énumérés pour recueillir les données sur le terrain.

En effet, dans sa partie quantitative, notre étude s'appuie sur des questionnaires dont les tenants et aboutissants ont clairement été précisés non seulement oralement mais aussi par écrit sur le questionnaire lui-même (annexes 2, 3 et 4) ainsi que dans le document d'autorisation distribué au préalable (annexe 5). Ainsi, il a été tenu compte du code déontologique dont tout chercheur doit se porter garant afin de clarifier d'une part ses intentions et de conserver, d'autre part, l'anonymat des personnes enquêtées tout en gardant l'honnêteté et la sincérité nécessaires le long de son parcours de recherche.

Les trois questionnaires sur lesquels l'analyse quantitative s'appuiera, élaborés par nos soins et spécifiquement pour cette enquête, ont des portées différentes. Le contenu ainsi que la genèse du premier questionnaire – le questionnaire préalable (annexe 2) –, sont détaillés dans la partie 4.2.3 en

raison de son impact direct sur l'orientation de la recherche. Concernant les deux autres questionnaires qui ont suivi, voici quelques détails sur leur format et leurs objectifs.

Le premier de ces deux autres questionnaires, le questionnaire initial (annexe 3), contient une série d'items fermés dont les réponses sont systématiquement à double entrée. Ceci augmente la facilité de recueil comme d'analyse des données. Cela dit, certains enquêtés ont parfois choisi soit de ne pas répondre, soit de sélectionner les deux réponses proposées, ce qui a été pris en compte dans l'analyse. L'objectif des questions de ce questionnaire initial concerne deux axes primordiaux : il s'agit, d'une part, de recueillir surtout des informations sur les styles d'apprentissage des 4^e d'ESO (annexe 3, questions 1 à 10), et, d'autre part, d'enquêter sur leur relation aux jeux ou activités ludiques en dehors du système scolaire comme dans le système scolaire (annexe 3, questions 11 à 14).

Le questionnaire final (annexe 4) quant à lui, présente généralement des items fermés mais également des items ouverts en fin de questionnaire, permettant aux enquêtés, s'ils le souhaitent, de préciser des informations sous la forme d'un bilan semi-guidé sur les points positifs, négatifs et offrant la marge d'autres commentaires. (voir annexe 4, question 16). Les items fermés sont présentés sous la forme d'une échelle de Likert à quatre entrées pour éviter, d'une part, le phénomène parasite du répondant cochant systématiquement les cases du milieu et alterne, d'autre part, de manière aléatoire des questions positives et négatives afin d'éviter l'effet de Halo. Les items fermés de ce questionnaire concernent l'évaluation de points concrets des séances de la séquence pédagogique dans un ordre chronologique, entourés d'un premier item d'appréciation de l'apprentissage du français et d'un item final d'évaluation générale de l'apport de la séquence pédagogique.

L'étude qualitative s'appuie pour sa part sur trois autres types de données, il s'agit d'un entretien concernant la motivation des 4^e d'ESO avec ma tutrice le 25 février, c'est-à-dire la veille de la mise en route de ma séquence avec eux, d'une conversation recueillie dans une interaction avec un autre groupe de l'IMR et de photos prises à deux moments de mon intervention en classe avec les 4^e d'ESO, pendant la troisième et la neuvième séance.

L'ensemble de ces données sont apportées en annexe dans la partie de l'analyse des données.

L'analyse mixte, tant quantitative que qualitative permet de mêler ou confronter les résultats de l'une et de l'autre afin de parvenir à des éléments de réflexions inaccessibles sans elle.

4.2.5. Caractéristiques du groupe d'étude

Pour donner ici d'abord des caractéristiques concrètes, il s'agit d'un groupe de 22 élèves de 15/16 ans, en 4^e d'ESO. Le français est leur deuxième langue étrangère après l'anglais. Au début de ma deuxième période de stage, ils atteignaient un volume horaire d'environ 160 heures de cours. Ils arriveront en principe à un niveau A2 à la fin de leur troisième année de cours. Il est également important de souligner que ce sont des adolescents en dernière année de collège puisque dans le système catalan, le collège commence une année après ceux de France tout en durant également quatre ans, ainsi, même si elle équivaut à une seconde française concernant l'âge, la 4^e d'ESO constitue la dernière année du système d'enseignement obligatoire dont la poursuite post-obligatoire en *batxillerat* (lycée) ne dure que deux ans.

Pour en venir ensuite aux caractéristiques de mon évaluation du profil du groupe, il est à noter que sa composition est assez hétérogène quant aux compétences acquises en français, car il a été constitué cette année scolaire à partir d'élèves de 2 groupes distincts qui avaient des enseignants différents au cours des deux dernières années et qui suivaient, certes, le même manuel (*Essentiel* édité par Santillana français), mais à partir duquel chaque professeur(e) a fait plus ou moins d'unités et, de plus, chacun à sa façon, sans concertation ni travail d'équipe. De plus, ces apprenants sont imprégnés par une méthodologie d'enseignement majoritairement traditionnelle dans le sens où ils sont habitués à suivre des cours à tendance souvent magistrale, sans pédagogie active ou participative. La motivation générale du groupe semble plutôt basse. En effet, peu d'élèves souhaitent continuer leur formation en français l'an prochain, il y a constamment des travaux rendus en retard ou même non rendus à ma tutrice de stage, leur enseignante, et la participation ou l'enthousiasme sont assez absents pendant les cours observés.

Malgré une technique de recherche proche de la recherche de terrain puisque j'ai participé à la vie quotidienne du groupe étudié et que j'ai donc tenté de me rapprocher d'eux afin d'obtenir plus facilement des réponses à mes questions, je dois remarquer que la distance créée par le simple fait que j'appartenais au corps enseignant a été à l'origine, je pense, d'une distance prise à mon égard.

4.2.6. Données sur le cadre de recherche

Quelques précisions sur l'organisation du centre et des cours de français en son sein permettront de contextualiser la recherche. Cet établissement public géré par le *Departament d'Educació* (ministère de l'éducation) du gouvernement catalan accueille un peu plus de 500 élèves pour les seules parties du collège et du lycée. En ce qui concerne l'enseignement des langues, en dehors de l'espagnol et du catalan, toutes deux traitées comme des langues maternelles, deux langues vivantes étrangères sont proposées, l'anglais, de caractère obligatoire, et le français, en tant qu'option.

Comme c'est le cas dans la majorité des autres établissements catalans, les élèves sont essentiellement encouragés par l'équipe directive de l'établissement à suivre des cours de français, dans notre cas à partir de la 2^e d'ESO (équivalent à la 4^{ème} en France), s'ils ont des résultats d'ensemble satisfaisants. Ces cours constituent alors une option de formation continue sur trois années auxquelles peut s'ajouter une quatrième année d'étude en première, au lycée. Les cours sont dispensés à raison de deux heures par semaine au départ, puis trois heures hebdomadaires en 4^e d'ESO et quatre heures par semaine le cas échéant en première. L'effectif des groupes est généralement réduit mais peut atteindre un nombre de 12 à 24 élèves, ce qui dépend d'une part de l'âge des élèves sachant qu'ils sont répartis en deux groupes par niveau sauf pour les 4^e d'ESO et les 1^{ère} de *Batxillerat* qui n'occupent respectivement qu'un groupe, et d'autre part, du volume de candidats intéressés sélectionnés pouvant y accéder. Il est à remarquer que le français est une option qui rivalise avec des matières optionnelles très variées, comme « culture classique », « bureautique », « jouons au ballon » ou « astronomie » entre autres (voir le détail, annexe 1). Voici donc plusieurs

informations pouvant être porteuses d'interprétations en corrélation éclairante pour l'analyse des données qui sera proposée dans un chapitre postérieur.

Pour clore cette partie méthodologique, nous souhaitons préciser que l'ensemble de ces réflexions constituent autant de raisons pour lesquelles ce protocole à suivre pour notre analyse des données nous ont semblé être en adéquation avec la manière la plus précise de répondre à notre question de recherche.

5. Analyse des données

Les questionnaires ainsi que les entretiens réalisés spécifiquement pour ce travail de recherche auprès du groupe de 4^e d'ESO ainsi que d'autres données plus empiriques issues de l'observation d'autres groupes suivis au cours de l'ensemble de mon stage à l'IMR sont la source des données qui vont être analysés dans cette partie, telles qu'elles ont été présentées dans la partie antérieure. Nous verrons tout d'abord quel contraste la confrontation de ces données empiriques et des données factuelles est apporté concernant la motivation des apprenants (5.1), ensuite quelles sont les principales caractéristiques des styles d'apprentissage du groupe (5.2), puis leur relation avec les jeux et les dynamiques ludiques (5.3), suivi des apports des activités ludiques dans d'autres groupes (5.4) et, enfin, laquelle des activités à caractère ludique réalisées pendant la séquence pédagogique a remporté le plus franc succès auprès des apprenants étudiés (5.5).

5.1. La motivation des apprenants

Dans le dernier questionnaire réalisé, auquel 21 élèves ont répondu, il est intéressant tout d'abord de constater que les élèves du groupe de 4^e d'ESO ont répondu majoritairement qu'ils aimaient apprendre le français, soit 62% des élèves d'accord ou vraiment d'accord avec cette affirmation (question 1 du questionnaire final, annexe 4) contre un tiers répondant qu'ils n'aiment guère étudier cette langue et une personne qui affirme qu'elle n'aime pas cela. Ces

données contredisent l'impression globale partagée par l'enseignante principale et observée par l'enseignante stagiaire concernant l'apparent manque général de motivation du groupe, tel qu'on peut le percevoir dans l'entretien préalable réalisé auprès de l'enseignante principale avant la prise en charge du groupe par l'enseignante-stagiaire (annexe 6, lignes 4 à 12). Dans ces constations empiriques, les conclusions tirées par l'une comme par l'autre enseignantes concordent dans la description du groupe comme à tendance clairement désintéressée du cours de français. Cette première contradiction sera analysée plus en détail dans la partie sept de ce mémoire, afin d'éclairer ses possibles raisons.

Pour rester sur cette donnée chiffrée d'apprenants déclarant aimer généralement le français, il est à noter que, parmi ceux-ci, cinq sur treize apprenants (38,5%) disent avoir eu un peu peur à l'idée de réaliser un projet vidéo avec l'enseignante stagiaire au moment où cette dernière le leur a présenté en début de séquence pédagogique, autant affirment cependant être peu d'accord avec cette affirmation et 23% d'entre eux réfutent même cette idée. Au total, les apprenants les plus motivés ont donc majoritairement rejeté la crainte suspectée que pouvait engendrer le travail par projet prévu par l'enseignante-stagiaire comme axe vertébral de la séquence, contrairement aux suppositions émises. Sachant le groupe absolument novice en matière de travail par projet en cours de français et celui-ci les obligeant à employer une application de création de vidéos sur leur téléphone portable leur étant par ailleurs inconnue, nous avons en effet orienté notre discours de présentation de ce projet sur la désinhibition face à la responsabilité qu'il engendrait pour chaque groupe en promouvant un suivi accru par l'enseignante, moi-même, pendant la session de travail en classe prévue tout en donnant de l'emphase à la facilité d'utilisation de la dite application. Or, selon les résultats de l'enquête, notre inquiétude face à leurs possibles réticences ou craintes étaient infondées.

En ce qui concerne l'aspect motivationnel des apprenants, ceci constitue donc une deuxième contradiction entre les données empiriques et les données factuelles et ouvre la porte à une répétition et donc à une régularisation de possibles écarts –voire oppositions– entre la vision des enseignantes d'une

part et celle des apprenants d'autre part. La vision des enseignantes a probablement été victime d'une perception biaisée à cause des attentes qu'elles avaient vis-à-vis de la motivation des apprenants, c'est-à-dire que les raisons de la motivation telle qu'elle est définie par les premières ne correspondent pas à celles conçues par les seconds.

D'autres résultats de l'analyse des données ont cependant offert des réponses plus cohérentes entre les données empiriques et factuelles relevées.

5.2. Les styles d'apprentissages

Les questionnaires proposés permettent d'avoir un regard clair sur les styles d'apprentissages privilégiés de ce groupe de 4^e d'ESO. En effet, selon les résultats de l'enquête initiale (annexe 3), 80% préfèrent, en classe, les activités en petits groupes et 90% qu'elles soient orales. D'ailleurs, une large majorité (65%) affirment être amenés à voir baisser leur attention plutôt lors d'un cours magistral que lors d'une activité en groupe de 3 ou 4 personnes, et 85% disent mieux comprendre une chose en l'essayant et en la mettant en pratique qu'en l'analysant ou en menant une réflexion dessus. L'importance de la vie en commun du « groupe d'égaux », comme on nomme les adolescents d'une même frange d'âge en sociologie, prend toute son ampleur dans cette volonté de partage et d'interdépendance au sein de la classe. A tel point que 75% du groupe précise, en réponse à la question 6, qu'ils se sentent plus à l'aise en révisant les réponses à un exercice entre pairs plutôt qu'avec l'enseignant directement. Ainsi notre déduction m'amenant à concevoir ce groupe d'apparence peu motivée comme s'ennuyant en classe pendant les cours à tendance plutôt magistrale que j'ai observés semble être confortée par ces résultats bien plus proches des styles d'apprentissages de l'approche communicative (voir les besoins de l'apprenant selon Bérard, 1991 : 33) et même de la perspective actionnelle, où l'apprenant devient un acteur social (Puren, 2002 : chap.4).

5.3. La relation aux jeux et aux dynamiques ludiques

Rappelons d'abord en préambule à cette sous-partie que, selon Marín, les jeux ne peuvent être intégrés dans une perspective d'enseignement-apprentissage car leurs deux caractéristiques principales sont, d'une part, la liberté, c'est-à-dire qu'un joueur choisit d'entrer dans un jeu et qu'on ne peut pas l'y obliger, et d'autre part, que le jeu n'a d'autres fonctions que celle inhérente à lui-même, c'est-à-dire qu'il ne peut avoir un objectif pédagogique. Elle reconnaît cela dit des activités à degré plus ou moins ludiques par catégories plus ou moins proches du jeu comme les dynamiques ludiques dont il va être question ici et qui ont pour caractéristiques d'être pensées comme pédagogiques mais avec une organisation proche du jeu dans son déroulement. (Marín, 2018 : 93-95).

Pour en venir désormais plus concrètement aux données recueillies grâce à l'enquête initiale, il faut souligner que 90% des apprenants de 4^e d'ESO considèrent qu'une proposition du professeur de faire un jeu en classe constitue non pas une distraction mais une possibilité de pratiquer ce qui a été étudié (annexe 3, question 14). Ils ont donc conscience de l'intérêt d'utiliser des activités ludiques en classe. Cela rejoint de plus leurs styles d'apprentissage décrits plus haut. Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que 80% des élèves enquêtés confirment qu'ils avaient l'habitude de faire des jeux de société ou des jeux vidéo à la maison quand ils étaient plus jeunes (annexe 3, question 12) mais que 30% seulement disent s'amuser plus, maintenant, en faisant des jeux de société ou des jeux vidéo en dehors de l'école qu'en lisant ou discutant avec leurs amis (annexe 3, question 11). Ainsi, on peut en déduire que les jeux, qui semblent beaucoup plus liés, dans leurs conceptions de la société, à l'enfance qu'à l'adolescence, restent tout de même des atouts importants en classe. Il est question de voir dans quelle proportion et selon quelles règles.

L'introduction de dynamiques ludiques kinésiques, c'est-à-dire ces activités ludiques exigeant la participation corporelle des apprenants, telles qu'elles sont décrites dans les questions 4 et 6 du questionnaire final (annexe 4), ont reçu un accueil assez clairement marqué de rejet, 84,2%, les apprenants estimant avoir peu ou pas aimé le jeu kinésique de la séance 2, et 67,5% ayant peu ou pas apprécié devoir se lever pour chercher son partenaire d'activité

dans la dynamique ludique de la séance 2. Ceci apparaît également dans le bilan des commentaires libres à la question 16 du questionnaire finale (annexe 7). Sur ce bilan, on voit que sur les 21 apprenants ayant répondu à l'ensemble du questionnaire (une apprenante, Minx, était absente), seize d'entre eux ont ajouté un ou des commentaires personnels en réponse à la question 16. Parmi ceux-ci, comme nous l'avons indiqué, et même s'ils sont peu, quatre apprenants, Anastasia, Senake, Karol et Lola ont décrété dans leurs réponses que ces activités avaient été ennuyeuses. On peut ajouter que Lola comme Shawn, un cinquième apprenant, ont considéré certaines activités « enfantines », car suite à l'enquête et aux vues de ces remarques trop floues mais intéressantes, j'ai pris la liberté d'interroger ces deux apprenants pour leur demander à quelles activités ils faisaient référence et tous deux m'ont confirmé qu'il s'agissait des dynamiques ludiques kinésiques dont nous parlons. De plus, au moment de réaliser ces deux activités en cours impliquant un déplacement et des mouvements physiques, j'ai perçu une certaine réticence de la majorité des apprenants à se lever même s'ils ont finalement tous participé, impression qui corrobore en tout cas les données obtenues.

Le seul élément étrange de ces cinq réponses concerne le manque de coïncidence avec la réponse donnée à la question 9 du questionnaire initial (annexe 3). Celle-ci apportait l'option de choisir entre ces deux items : « me gusta más hacer actividades sentado » ou « me gusta más hacer actividades de pie ». Sur les vingt réponses recueillies, les trois quarts d'entre elles indiquent que les apprenants préfèrent rester assis, et, parmi les cinq personnes ayant indiqué la préférence inverse, on trouve Karol et Lola. Cela contredit la conclusion qu'ils n'aiment pas les activités requérant un mouvement physique en cours de français. Il est possible que ceci soit un biais, mais on peut également l'attribuer à la nuance résidant entre le fait d'aimer faire des activités kinésiques mais en trouver certaines enfantines. Ceci pourra être débattu plus tard.

Il faut toutefois remarquer que les dynamiques ludiques qui n'impliquaient pas de mouvements autres que la constitution de petits groupes afin de jouer assis ont reçu un accueil moins froid que celui décrit pour les activités kinésiques, comme on peut le remarquer aux visages pour certains souriants et aux attitudes détendues et positives dénotant le plaisir de jouer des

participants à la lumière des photos 3 et 4 (annexes 10 et 11). Il s'agit de photos prises lors de la troisième séance pendant laquelle les apprenants se sont adonnés à un jeu de cartes sous la forme d'un jeu de sept familles adapté à la thématique de l'alimentation et que j'avais créé. Il faudra donc en tenir compte lors de la réflexion qui sera menée dans la partie sept.

5.4. Les apports des activités ludiques dans d'autres groupes

En dehors du groupe observé, j'ai pu, en tant qu'enseignante stagiaire, observer et interagir avec d'autres apprenants du même établissement scolaire au cours de mon stage. Les données observées dans d'autres groupes et issus d'autres entretiens spontanés avec des élèves d'autres classes, recueillies dans mon carnet de notes de terrain, nous permettront d'apporter des éléments d'importance quant aux réponses à donner aux hypothèses annoncées dans la troisième partie de ce mémoire. Nous avons donc choisi de les inclure ici, au cœur des données recueillies afin de pouvoir également les utiliser.

La première anecdote marquante est liée à un moment d'attente pendant lequel j'étais en présence d'une classe de 2^e d'ESO (équivalent à une 4^e en France) alors que ma tutrice avait été retenue un moment par la secrétaire à l'administration. Les élèves, informés du léger retard qu'elle prendrait, me demandèrent ce que j'allais leur faire faire, ce sur quoi je leur retournai la question, « et vous, que décideriez-vous de faire maintenant ? ». L'un d'eux répondit immédiatement « un pendu ! », et tous s'enthousiasmèrent. Est-ce parce que ce jeu d'origine inconnue mais presque internationalement connu (décrit plus clairement dans l'annexe 12) les a motivé parce qu'ils le jouent dans d'autres cours ? Nous ne le savons pas, mais cette donnée révèle néanmoins l'enclin naturel des élèves pour les jeux.

Par ailleurs, afin de leur faire pratiquer le français oral, j'ai accepté de prendre en charge quelques heures les élèves d'autres groupes. Pendant que ma tutrice ou une de ses collègues de français gardaient une partie des élèves du groupe divisé en deux, l'autre moitié venait avec moi. Ayant préparé ces interventions à l'avance, j'ai essentiellement choisi de mettre en place des dynamiques orales ludiques. Ainsi nous avons réalisé notamment le « jeu du chef d'orchestre », le « jeu des parties du corps », ou encore celui « des

sourds-muets ». Le déroulement de ces différents « jeux » qui sont en réalité des dynamiques ludiques mais dont j'ai raccourci l'appellation en les nommant « jeux » de manière erronée à cause de l'antériorité de leur nom dans ma mémoire aux classifications du ludique, sont résumés en annexe (voir annexe 13). Ce court-circuit vers l'emploi plus populaire du mot « jeu » vient du fait que je les utilisais déjà lorsque j'étais enseignante en Alliance française et que je n'utilisais pas de termes distinctifs par type d'activités ludiques. Grâce aux dynamiques qui se sont mises en place pendant ces activités ludiques, j'ai pu observer combien il était difficile de faire passer à la position debout les élèves de l'IMR, si imprégnés de méthodologie traditionnelle dans sa pratique de classe (Rodríguez, 2001 : 2-3), mais j'ai pu constater aussi, qu'en groupes réduits et sous sa condition d'exceptionnalité, une fois le « jeu » lancé, les langues se déliaient et l'esprit du ludique opérait en offrant à son public de plus en plus décontracté des moments d'agilité linguistico-kinésique et en prime, de la joie et des rires, essentiels pour une bonne acquisition des connaissances.

5.5. La particularité du quiz en ligne *Kahoot*

Pour terminer cette partie par une information d'importance, revenons au groupe de 4^e d'ESO et examinons le bilan des commentaires libres en réponse à la question 16 de l'enquête finale (annexe 4, question 16 pour le modèle du questionnaire et annexe 7 pour le bilan des réponses). Dans celui-ci, on observe qu'une seule apprenante, Claudia, a souligné qu'elle avait apprécié des jeux en classe (annexe 7, élève 17, l'information est surlignée en bleu). Ceci pourrait paraître bien maigre mais il faut prendre en considération, en contrepartie, qu'en dehors de la dégustation de gaufres et fondue au chocolat en compagnie des correspondants français très appréciée et mise en place comme phase un du projet de ma séquence didactique, une activité, de l'ordre du ludique si l'on en croit Unagui qui a accompagné le mot en question du verbe « *jugar* » (annexe 7, élève 14), est ici supérieure à toutes les autres. Il s'agit de l'activité *Kahoot* à laquelle 80% des enquêtés font référence comme étant la plus divertissante de la séquence pédagogique. Mais qu'est-ce qu'un *Kahoot* ? Le site d'accès à la plateforme *Kahoot* permettant aux utilisateurs de répondre à des questionnaires à choix multiples en ligne grâce à un code

d'accès à taper sur un smartphone ou une tablette précise qu'il s'agit d'un « *game pin* ». Sur son site, la plateforme s'autodéfinit ainsi : « Kahoot! is a free game-based learning platform that makes it fun to learn » et elle invite les utilisateurs à jouer à ces quiz en ligne par le terme « *play* » comme on peut le voir dans le court descriptif du site sur le moteur de recherche google :

Play Kahoot! - Enter game PIN here

<https://kahoot.it/> ▼ Tradueix aquesta pàgina

Join a game of kahoot here. Kahoot! is a free game-based learning platform that makes it fun to learn – any subject, in any language, on any device, for all ages!

Dans cette autre description, toujours sur le moteur de recherche google, cette plateforme précise directement dans le titre « *Learning Games* », adjacent au nom de la plateforme, qu'il s'agit de faire des jeux d'apprentissage, et dans l'explication, qu'ils se présentent sous la forme de « *quiz games* »:

Kahoot! | Learning Games | Make Learning Awesome!

<https://kahoot.com/> ▼ Tradueix aquesta pàgina

Kahoot! is a game-based platform that makes learning awesome for millions of people all over the world. Sign up to create and play fun quiz games!

[Explore games](#) · [What is Kahoot!](#) · [Kahoot! for schools](#) · [How to play Kahoot!](#)

La récurrence des termes « *play* », « *fun* », « *game* » semble avoir clairement opéré sur le groupe de 4^e d'ESO dont l'expressivité (satisfaction ou déception vis-à-vis du résultat donné) au moment du « jeu » est même perceptible sur les photos prises le jour où ils ont fait un kahoot en classe (annexes 8 et 9), quoique de façon moins flagrante que si j'avais réalisé une vidéo qui aurait retransmis l'enthousiasme ou les mouvements de déception exagérés qui se sont produits au fur et à mesure de l'activité. L'attitude avait cela dit beaucoup à voir avec celle montrée sur la vidéo proposée par le site *kahoot.com* lui-même en page d'accueil principale où l'on voit différents groupes de personnes, enfants, adolescents ou adultes qui se laissent dominer par leurs émotions en jouant à un quiz *kahoot*. Il sera nécessaire de réfléchir, dans la partie suivante, à la (ou les) raison(s) pour laquelle(lesquelles) ces quiz en lignes sont aussi motivants.

Toutes ces données analysées ci-dessus nous plonge dans un questionnement qui nous poussera, dans la partie suivante, à aboutir à une (ou des) explication(s) afin de trouver les raisons les plus à même de nous amener

vers une compréhension complète et profonde des phénomènes observés pour répondre aux hypothèses émises.

6. Résultats et discussion

La séquence didactique impliquant la prise en charge du cours des 4^e d'ESO pendant laquelle la relation aux activités ludiques des élèves a été évaluée plus en détails comportait plusieurs types d'activités ludiques. Chacune d'elles a obtenu une analyse particulière. Suite aux différentes données présentées dans la partie antérieure, nous nous disposons à présenter ici les résultats que nous observons, en les commentant afin d'ouvrir le débat nécessaire que les différentes questions qu'elles ont entraînées engendre. Ce débat répondra à la question qui a guidé cette étude et fera donc écho aux hypothèses présentées dans la partie trois. Il est important de constater dès à présent que « les éléments recueillis apportent, plutôt que des certitudes, des pistes pour mieux problématiser et interroger le phénomène étudié » (Silva&Brogère, 2017 : 54).

Nous verrons donc tout d'abord comment nos données vont d'une certaine manière à l'encontre de la première hypothèse (6.1), puis en quelle mesure les activités ludiques procurent le plaisir des apprenants, en écho à notre seconde hypothèse (6.2) et enfin combien certaines en canalisent l'effet et pour quelles raisons (6.3).

6. 1. Peut-on vraiment statuer sur la motivation d'un groupe d'adolescents ?

Il a été constaté que les 4^e d'ESO aiment majoritairement apprendre le français, alors que la supposition initiale était qu'ils semblaient démotivés. Il est important de réfléchir à cette première contradiction soulevée par l'analyse de nos données. Rappelons tout d'abord que ce contraste a pu être mis en avant grâce à la confrontation de données empiriques ou ayant surgit de l'étude qualitative, vis-à-vis de données factuelles, extraites de l'étude quantitative. En effet, d'une part les élèves du groupe de 4^e d'ESO ont répondu majoritairement

qu'ils aimaient apprendre le français, soit 62% des élèves d'accord ou vraiment d'accord avec cette affirmation, tandis que d'autre part, les conclusions de l'entretien entre l'enseignante-stagiaire et l'enseignante principale amenaient à des résultats opposés, soit à la constatation d'une attitude de ces apprenants clairement désintéressée du cours de français.

Pour bien réfléchir à cette contradiction, il est possible de recourir à plusieurs orientations d'explications. Tout d'abord, il faut chercher à comprendre comment 3/5^e des 4^e d'ESO peuvent sembler démotivés ou amotivés mais affirmer aimer le cours. Est-ce que l'évaluation des enseignantes peut n'être basée que sur les 2/5^e du groupe qui refléteraient bien cette démotivation ? Faut-il peut-être plutôt croire que les dynamiques d'influence dans le groupe d'égaux influence un climat général d'apparence amotivée camouflant la réalité ? Ou bien encore les apprenants en question manquent-ils peut-être seulement de capacité réactive ou simplement active en cours qui aurait engendré une mauvaise évaluation de leur motivation par les enseignantes dont le jugement serait empreint de préjugés ?

La motivation est difficile à évaluer, ou même, comme l'explique Bressoux, inobservable (Bressoux, 2017 : 18). Il est donc totalement possible que l'apparente démotivation des apprenants, quoique constatée par deux enseignantes, soit simplement une attitude de passivité due à l'influence du cadre institutionnel, puisqu'en situation de cours traditionnel et magistral selon la configuration présentée dans ce mémoire, l'apprenant n'est pas mué par la même réactivité qu'en situation participative.

De plus, un élément confirme cette possibilité d'erreur d'évaluation de la motivation du groupe car, contrairement à l'idée initiale de l'enseignante-stagiaire, les apprenants ne reconnaissent pas avoir eu de réelle appréhension au moment de l'annonce du projet vidéo prévu par l'enseignante-stagiaire. Le fait qu'ils viennent d'une méthodologie essentiellement classique et traditionnelle a influé sur cette vision. L'évaluation préalable de l'enseignant requière donc plus de prudence car il semble que son critère d'analyse soit influencé par ses préjugés vis-à-vis des méthodes traditionnelles. Ceci rejoint la pensée d'Husserl, prônant la relativité et l'inexistence d'une réalité neutre (Livian, 2015 : 17) ainsi que ce dont avertissait Blanchet sur « l'implication

personnelle de l'observateur qui peut parfois induire une perception très orientée des phénomènes » (Blanchet&Chardonnet, 2011 : 74).

Les données quantitatives de l'étude ont cela dit démontré une coïncidence apparente de l'écart entre le style d'apprentissage adapté à un cours magistral et ceux de nos apprenants plus proches de l'actionnel, ceci pourrait corroborer le fait qu'ils s'ennuient pendant les cours à tendance plutôt magistrale et à méthodologie traditionnelle (Rodriguez, 2001 : 2-3) que j'ai observés sans pour autant les pousser à ne pas aimer apprendre le français. Comme l'indique Mallart,

« Els sentiments positius o negatius sobre una llengua recullen les impressions que hom té sobre la complexitat o la simplicitat del mateix codi, sobre la facilitat o la dificultat del seu aprenentatge i sobre el grau d'importància, la utilitat, l'elegància, l'estatus o la vitalitat etnolingüística, així com tot allò que la gent pensa dels parlants d'una llengua, siguin creences més o menys fonamentades o bé simples prejudicis o estereotips » (Mallart, 2008 : 110).

Ainsi, chacun a ses représentations et sera conditionné par ce premier facteur face à l'apprentissage d'une langue. Il faut souligner que les quatre principaux facteurs influençant l'apprentissage et les attitudes des apprenants face à lui que Mallart indique en s'inspirant de Dörnyei sont la famille, les enseignants, les camarades de classe et l'école (*ibid* : 111).

La motivation d'un apprenant, non seulement en fonction de l'influence qu'il reçoit de ces divers facteurs, n'est pas constante et c'est peut-être ces moments de manque de constance qui leurrent l'observation de l'attitude des 4^e d'ESO. La part d'effort dans la motivation a été jusqu'ici peu soulignée et c'est pourquoi nous voudrions nous référer à ce qu'en dit Mallart :

« Cal esforç per aprendre i també per aprendre una llengua. No podem amagar que sovint és un treball pesat i que pot resultar avorrit, malgrat totes les accions motivadores del professorat. I és necessari que l'alumnat s'hi esforci, encara que no els vingui de gust algun dia » (*ibidem* : 112).

Malheureusement, nous ne croyons pas qu'on puisse s'efforcer à être motivé pour un apprentissage, car cela irait contre la définition même de la motivation. Il en va de même pour la partie assez réductrice que Mallart réserve aux stratégies ludiques pour éveiller la motivation de l'apprenant, car il se cantonne à noter les trois maigres ressources proposées sans grande

concrétion par le CECR (2001 : 47), ce que Silva (2009 : 110) critique d'ailleurs aussi.

Enfin, il est utile, arrivés à ce point, de rappeler que les adolescents constituent une génération dont les moyens d'apprentissage comme de communication ont largement évolué. Vuillet et Ünüvar le résument très bien ainsi :

« Les enfants d'aujourd'hui passent un nombre considérable d'heures sur des jeux numériques en ligne ou avec leur *Playstation* ou *Xbox* négligeant le monde extérieur au profit de mondes virtuels. Ils développent de nouvelles compétences, une nouvelle façon de construire leurs connaissances et de résoudre des problèmes qui diffèrent beaucoup des prototypes d'enseignement-apprentissage utilisés à l'école » (Vuillet&Ünüvar, 2017 : 156).

Cette affirmation tend vers les mêmes conclusions auxquelles nos données nous ont menées, notamment que l'éducation traditionnelle telle qu'ils la reçoivent à l'IMR s'accorde bien peu avec les styles d'apprentissage des adolescents enquêtés, ce qui offrirait une possibilité de comprendre leur manque de motivation en classe s'il en s'agit bien d'un.

Pour conclure ce premier point, rappelons notre première hypothèse, à savoir :

Hypothèse 1 : Les activités ludiques permettent de contrecarrer l'amotivation de l'apprenant adolescent.

En partie contrairement à ce que nous avons avancé dans cette première hypothèse, notre réponse se limite à la constatation qu'encore faut-il être sûr que le diagnostic fixé d'amotivation n'est pas erroné. Tout du moins, on sait désormais qu'il faut prendre beaucoup de précautions pour traiter de la motivation des adolescents en cours de FLE et sans doute faudrait-il élargir la recherche vers un approfondissement de ce point dans une étude postérieure afin de pouvoir obtenir des réponses plus claires. Pour l'heure, nous chercherons à savoir dans la partie suivante, si, en contexte d'amotivation

avéré, les activités ludiques sont bien accueillies par les apprenants adolescents.

6.2. Appréciation mitigée des activités ludiques proposées

Ce que nous pouvons affirmer de manière beaucoup plus sûre, c'est que, dans les moyens permettant de renforcer la motivation des apprenants, les tentatives de le faire à travers des dynamiques ludiques kinésiques, c'est-à-dire qui impliquent la gestuelle et donc le mouvement du corps, ont été en partie remises en cause par les résultats obtenus. En effet, rappelons qu'il ressort de notre étude que la majorité des apprenants préfèrent rester assis en classe. Ce fait ne s'oppose pas au portrait de leur style d'apprentissage exposé dans la partie 5.2, dans le sens où on peut être actif sans pour autant recourir à des activités ludiques kinésiques. Il est intéressant de relier cette information au fait que, comme nous l'avons annoncé dans la partie précédente, les jeux semblent beaucoup plus liés, dans leurs conceptions de la société, à l'enfance qu'à l'adolescence. Silva rappelle à ce sujet qu'il faut garder en tête « les structures métaludiques, c'est-à-dire, les règles générales, historiques et culturelles qui régissent l'ensemble des jeux » (Silva, 2005 : 9). Celles-ci influencent l'idée que s'en font leurs utilisateurs comme leurs détracteurs. Et en l'occurrence, dans le cas qui nous intéresse, la réputation enfantine de ce type d'activités, pour reprendre le qualificatif employé par les apprenants eux-mêmes (annexe 7, lignes 9 et 18), a sans doute un impact sur la manière dont ils vont entrer ou être rebutés par lui. C'est ce que Silva (2005 : 9) nomme le contexte de l'activité ludique en classe de FLE qu'elle définit comme étant « l'ensemble de circonstances extrinsèques au jeu dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et l'"interludicité" » (*ibid*), terme que Silva construit par analogie avec le concept d'"intertextualité", et qui définirait, selon ce que nous entendons, le caractère et l'étude de ce qui serait l'interludique, une sorte d'ensemble des jeux mis en relation.

D'ailleurs, l'une des étudiantes interviewées pour l'enquête qualitative sur la place du jeu dans l'apprentissage menée par Silva et Brougère en 2017

au Mexique, dit : « Chez les enfants, c'est le plus constructif des moyens d'apprendre. Mais pour les adultes, (...) c'est l'inverse, je trouve cela choquant, parce que j'ai l'impression que c'est des trucs d'enfant » (Silva&Brougère, 2017 : 57). Or c'est sans doute un élément de réponse qui pourrait très bien s'appliquer dans notre cas à la vision des activités ludiques kinésiques qu'ont les adolescents. Ils se sentent apparemment trop âgés pour jouer à ces « jeux ».

De même, le témoignage d'un autre étudiant de FLE de la même étude affirme que « cela peut [l']aider à mémoriser quelque chose de précis. Mais [...] au lieu de [l']aider cela peut [lui] nuire. Parce que si le jeu ne [lui] plaît pas, [il] ne [va] rien apprendre. [...] Tout dépend de la personne » (Silva&Brougère, 2017 : 57). Ceci implique et explique que pour certains participants à notre enquête, l'interprétation de leur rejet de certains jeux serait en lien direct avec la motivation vis-à-vis du jeu, depuis son versant uniquement émotionnel. Ce qui confirmerait que la motivation d'apprendre peut être altérée et de ce fait augmenter comme diminuer en fonction de l'activité ludique choisie. D'ailleurs, comme Silva et Brougère le signalent dans la partie sur le statut du jeu dans un apprentissage formel, c'est-à-dire obligatoire et organisé selon un cadre défini, « Tous les répondants, y compris ceux qui expriment certaines réserves quant au potentiel pédagogique du jeu, sont d'accord pour affirmer que celui-ci peut avoir une influence positive sur l'apprentissage des LE [langues étrangères] » (*ibid*). Cette donnée équivaut à celle concernant l'acceptation et la considération du ludique dans l'apprentissage comme la réponse majoritairement positive à la question 14 du questionnaire initial (annexe 3) le démontre dans notre étude. Concernant d'ailleurs la contradiction que nous avons relevée dans notre analyse des données en rapport avec le fait que deux des cinq apprenants ayant marqué leur rejet des activités ludiques kinésiques proposées en cours ont noté dans le questionnaire initial (annexe 3, question 9) qu'ils préféreraient faire des activités debout plutôt qu'assis, il est possible que ceci soit un biais, mais on peut également l'attribuer à la nuance entre le fait d'aimer faire des activités kinésiques mais en trouver certaines enfantines.

Ainsi, à part les activités ludiques kinésiques qui peuvent avoir pâti de l'image que les adolescents avaient de ce genre de dynamiques de mise en mouvement du corps, il semble que le ludique soit favorable et bien accueilli par notre public adolescent répondant. Il faut dans ce sens remarquer que les dynamiques ludiques qui n'impliquaient pas de mouvements autres que la constitution de petits groupes afin de jouer assis ont reçu un accueil moins froid que celui décrit pour les activités kinésiques, comme on a pu le remarquer aux visages pour certains souriants et aux attitudes détendues et positives dénotant le plaisir de jouer des participants à la lumière des photos 3 et 4 (annexes 10 et 11). A partir de cette donnée, il est intéressant de réfléchir à la relation de l'apprentissage et du plaisir de jouer. Surtout si l'on prend en compte les conseils que nous offre la neuroéducation pour favoriser les apprentissages, comme nous l'avons expliqué dans la partie 2 de ce mémoire. Pour détailler ce point grâce à un autre neuroscientifique connu qui a grandement contribué à la divulgation scientifique en rapport avec sa matière, nous rappellerons que selon David Bueno (2014 : paragr. 8), la motivation est intrinsèquement une source de satisfaction. Quand elle s'active, le cerveau reçoit de petites décharges neurohormonales grâce aux neurotransmetteurs, comme la sérotonine, la dopamine entre autres, qui activent les réserves d'énergie de notre corps et provoquent simultanément plaisir et optimisme. Et comme nous l'avons observé, le plaisir est généralement stimulé par le jeu. D'ailleurs, le jeu du pendu tel qu'il a été proposé spontanément comme décrit dans la sous-partie 5.4 révèle que le choix de ce « jeu » est associé à une pratique plaisante, au moins lorsqu'il est dans une situation informelle, c'est-à-dire hors du contexte tissé d'obligations d'un cours.

En rapport avec notre seconde hypothèse :

Hypothèse 2 : Les apprenants adolescents trouvent plus de plaisir à apprendre une langue parce qu'ils aiment les activités ludiques.

En réponse partielle à cette seconde hypothèse, nous observons qu'il est donc possible de constater que les apprenants apprécient certaines activités ludiques même si ce n'est pas exhaustivement ni en toutes circonstances, et qu'ils y trouvent une satisfaction visible, ce que nous développerons dans la sous-partie suivante en nous attardant sur l'une des activités évaluées dont l'analyse mérite un regard particulier.

6.3. Le succès du quiz en ligne *Kahoot* à relativiser

L'élément qui a revêtu pour nous un intérêt spécial lors de l'analyse des données concerne le résultat très largement partagé du quiz en ligne *Kahoot*, très apprécié. Quelles peuvent être les raisons qui poussent les apprenants à apprécier tant le *Kahoot* ? Peut-être s'agit-il des mêmes que celles énoncées par le professeur et « ludo-éducateur » Jose Luis Redondo sur sa page web quand il parle de *gamification* en classe ? Il explique que pour la mettre en place, il se guide grâce à trois éléments : « las recompensas, la posibilidad de participar solo o con otros/as, y la creación de un entorno competitivo y/o cooperativo ». En les apercevant ainsi listés, il nous semble que ces critères répondent bien à ceux qui caractérisent un quiz *Kahoot*.

Nous définirons le kahoot, à l'instar que la catégoriserait Marín (2018 : 87), d'activité en ligne à point ludique. Pourquoi ce point ludique ? Parce qu'il s'agit ni d'un jeu, ni d'une activité ludique à proprement parlé. Il s'agit ici en effet de créer des équipes (dans le cas proposé), de trouver la bonne réponse parmi les 2 à 4 réponses fournies et de voir son placement dans le classement entre chaque question dont la réponse doit être rapide. Dans un contexte non-scolaire, un tel QCM (questionnaire à choix multiples) n'aurait rien de ludique. Ce qui le ludifie dans la classe, c'est qu'il devient une compétition entre les différents acteurs de l'activité, c'est-à-dire les équipes constituées, et qu'il permet de gagner en prestige social au sein du groupe d'égaux. Tel que le définit Huizinga (1938/1998 : 107), plus que le fait de gagner, celui de le faire devant des spectateurs permet de faire augmenter le sentiment de satisfaction que le joueur en retire. « Es muy esencial en todo juego que uno pueda vanagloriarse ante otros de que le haya salido bien » (Huizinga, 1938/1998 : 107).

Il faut ajouter à cela que le facteur numérique de l'activité prend toute son importance. Face à un public adolescent qui a plus de possibilités de compter des joueurs de jeux vidéo en dehors de l'école parmi ses rangs, on constate que ce loisir crée un lien particulier avec son utilisateur. En effet, comme l'indique les résultats de l'étude menée par Haize et Pican,

« Le jeu [numérisé] n'est pas un loisir anodin. Il peut devenir une passion, voire chez certains joueurs, une drogue. Comparativement à d'autres activités distractives, on note en effet une forte propension à l'accoutumance. Les interviewés consacrent ainsi de 20 % à 90 % de leur temps libre au jeu (...) et passent en moyenne de 1 à 4 heures par jour devant leur écran » (Haize&Pican, 2003 : 50).

Ceci influence donc leurs motivations vis-à-vis du jeu, qui, selon cette même étude, « varient de manière significative en fonction du niveau de pratique du joueur et du jeu considéré. Plus un joueur est expérimenté, plus son désir de se mesurer aux autres prend de l'importance dans ses motivations de jeu. » (*ibid*). Il est intéressant de contempler ce que Chahi démontre dix ans plus tard en relation avec la ludification (ou *gamification*). En effet, Si on se réfère au billet de Fatiha Chahi (2013), enseignante-chercheuse en FLE dans lequel elle explique le concept de ludification dans le domaine du FLE, il est intéressant de s'arrêter sur ce qui en a été emprunté au jeu vidéo, notamment, comme elle le mentionne, « l'affichage d'une barre de progression, la présence de tableaux de scores, la progression par niveaux de difficulté, l'interface graphique et l'obtention d'un trophée, d'un badge, d'une récompense » (Chahi, 2013 : paragr. 1). Ce phénomène nous paraît éclairer à merveille la dynamique compétitive qu'engendre le quiz *kahoot* qui, calquant lui aussi plusieurs éléments des jeux vidéo, comme le code des couleurs, les codes langagiers employés, l'affichage des scores et podiums ou la durée limitée pour répondre, s'accompagne de l'effet addictif qu'engendre les jeux vidéo.

Nous resterons cela dit perplexes quant à la pérennité de ce type de motivation qui, avec une répétition du jeu de manière plus régulière aurait sans doute vite perdu l'intérêt qu'il a gagné dans le groupe des 4^e d'ESO le seul jour où il a été utilisé avec eux en classe. En effet, soulignons-le, ces élèves n'ont guère de contact régulier avec les nouvelles technologies en dehors des cours de technologie ou informatique et ils étudient dans un établissement scolaire

qui stipule dans son règlement intérieur que l'usage de téléphones mobiles est interdit en classe. Nous pensons d'ailleurs, comme Chahi conclut son billet par une note d'encouragements modérés vis-à-vis de cette méthodologie, que « l'éducation entièrement *ludifiée* ne [] semble pas souhaitable mais le fait d'allier le jeu et les technologies à une véritable réflexion pédagogique peut permettre de faire naître des outils améliorant l'enseignement-apprentissage des langues vivantes et du FLE en particulier » (*ibid.*).

Julian Alvarez dans sa thèse sur les *serious games* et dans sa partie sur leurs liens avec la pédagogie cite Brougère qui reconnaît que le jeu vidéo appartient au domaine du jeu comme les autres :

« cette émergence du jeu vidéo comme nouveau loisir et nouvelle modalité de jeu transforme la culture ludique. L'univers de jeu n'est plus la même, il intègre ce type de jeu, ce qui fait que la question de savoir s'il s'agit de jeu ou pas [...] est vaine. Le jeu vidéo est inscrit dans notre culture du jeu et la transforme » (Brougère, cité par Alvarez, 2007 : 109).

Ainsi, il faut bien reconnaître que cette nouvelle partie de notre culture dont certaines activités ludo-éducatives, comme celle du *Kahoot*, s'inspirent, occupent une place de plus en plus présente dans l'enseignement/apprentissage. L'intérêt qu'il faut surtout y porter est plutôt du côté de la mise en situation d'acteur social qu'engendrent les activités ludiques en général sur les apprenants, et que c'est sur cet aspect des activités ludiques qu'il faut surtout se focaliser. Car, comme nous nous accordons à le souligner grâce aux propos de Portero et Carballo qui s'inspirent des travaux de Park et Choi ou Baepler et Walker,

« si en comptes de reproduir metodologies passives, apostem per metodologies i pràctiques d'aula que centren l'atenció en l'alumne, que el fan el protagonista principal de la situació d'aprenentatge i que permeten que l'alumne tingui un rol actiu i autònom en la cerca de coneixements, podem garantir una resposta motivacional major i un aprenentatge més real, significatiu i durador » (Portero&Carballo, 2017: 34).

A cette affirmation importante concernant l'implication de l'apprenant dans son apprentissage, elles ajoutent le tableau établi par Bales en 1996 comme soutien théorique supplémentaire à cette affirmation, quoiqu'elles en reconnaissent le manque de base empirique (Annexe 14). Elles en résument l'objectif en soulignant que le cerveau retient bien plus quand il est actif que lorsqu'il est passif (*ibid.*). Et c'est bien par cette attitude active que la magie s'opère, comme l'explique Silva (2005 : 6). Elle conçoit en effet trois niveaux

nécessaires au jeu qui sont le matériel ludique, c'est-à-dire le support de ce avec quoi on joue, la structure ludique, en d'autres termes son système de règles propres, et le contexte ludique, ou tout ce qui entoure le jeu et le détermine. Elle ajoute un quatrième élément nécessaire au jeu, il s'agit de l'attitude ludique qui

« est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes. C'est elle qui véhicule bien des avantages reconnus au jeu ; car sans elle, le jeu devient simple exercice. (...) L'attitude ludique est pourtant impossible de programmer chez le joueur, dans la mesure où il s'agit d'un comportement subjectif déterminé par de trop nombreux facteurs. La seule solution consiste à travailler sur les trois niveaux préalables en évitant la focalisation sur un seul d'entre eux, car une erreur courante est de croire qu'il suffit d'en toucher un pour les entraîner tous. Il faut que le professeur assume lui aussi, bien entendu, une attitude ludique, car les apprenants ne seront jamais dupes d'un jeu auquel l'enseignant ne croit pas » (Silva, 2005 : 6-7).

Confirmant cet élément, nos apprenants de 4^e d'ESO ont bien démontré, au cours des différentes activités ludiques ou au moins à point ludique exposées, que leur attitude était la clé du plaisir et de la réussite de l'apprentissage. D'ailleurs, contrairement à ce à quoi Mallart (2008 : 112) adhère quand il fait référence à la théorie de la « pédagogie du hameçon » de Luc Ferry en rappelant que ce philosophe et professeur, ancien ministre français de l'éducation, a dit, dans sa conférence en 2008 à Barcelone en traitant d'« il·lusió el fet de pensar que a l'aula es podria substituir el treball pel joc i també pensar que primer cal motivar els alumnes i després fer-los treballar » (Mallart, 2008 : 112-113), nous croyons justement que le véritable objectif de l'éducation à l'heure actuelle est celui de la confiance en une méthodologie fondée sur l'apport des jeux ou plus généralement du ludique. Cette affirmation soutenue par Mallart rappelle en tout cas l'erreur, à notre avis, sur l'idée que travail et jeu sont des antonymes et que la motivation est un phénomène ponctuel qui pourrait précéder la mise au travail des apprenants, comme une étape de conditionnement technique préalable. De plus, dans la note de pied de page dans laquelle Mallart expose son opinion concernant une méthodologie d'apprentissage amusante et ludique dont il se déclare partisan, il utilise les mots d'Unamuno qui sont fortement contraires à la mise en valeur de cette méthodologie, puisqu'il dit que « El mestre que ensenya jugant acaba jugant a ensenyar. L'alumne que aprèn jugant acaba jugant a aprendre » (*ibid*). Or, selon nous, ceci n'apporte que le discrédit vis-à-vis de l'essence du jeu ou

de la dimension ludique dans le processus d'apprentissage comme dans le rôle de l'enseignant.

Pour faire écho à notre problématique formulée en ces termes :

Quels sont les apports des activités ludiques vis-à-vis de la motivation d'apprenants adolescents en cours de FLE ?

Nous concluons cette discussion en affirmant que, confortée heureusement par la neuroscience et consciente que l'attitude ludique est primordiale, la place d'un apprentissage rendant l'apprenant acteur actif comme le font les activités ludiques rend incontournable sa prise en compte dans l'éducation d'aujourd'hui.

7. Conclusion

Ce mémoire articulé sur la mise en relation des activités ludiques et de la motivation chez les adolescents afin de déceler les apports de ces activités dans le but de motiver ce type d'apprenants a permis d'aborder une question d'importante pour la didactique du FLE. Le concept de motivation, essentiel à toute action et donc à l'apprentissage, et dans notre cas particulier à celui du FLE, n'est plus un sujet dont on puisse contredire l'évidente nécessité. Toutefois, et comme nous l'avons démontré, la motivation est difficile à mesurer ou à évaluer.

Nos hypothèses ont donc été quelque peu mises à mal par cette difficulté. La première cherchait à vérifier que les activités ludiques sont la solution à l'amotivation d'un public captif d'adolescents en milieu scolaire. Il a été constaté que les préjugés de l'enseignant se plaçant en évaluateur de ce manque de volonté d'apprendre pesaient sûrement sur la fiabilité de la réponse qu'il pouvait y apporter. Il est en ce sens important de faire preuve de prudence lorsqu'on cherche à connaître le degré de motivation d'un groupe d'apprenants.

Par ailleurs, concernant la seconde hypothèse qui entraine dans la dimension de l'évaluation des activités ludiques vis-à-vis de la dynamique de la classe, force est de constater que les activités ludiques proposées au cours de l'étude n'ont pas forcément été toutes bien accueillies par le groupe, notamment lorsqu'elles étaient kinésiques puisqu'un rejet justifié en partie par le refus d'agir comme des enfants a créé un frein plus qu'un moteur à l'implication des apprenants. Soulignons que la particularité qu'il s'agisse de jeunes dont l'âge les place dans cette phase intermédiaire entre l'enfance et l'état d'adulte influence sans doute notablement ce rejet, comme nous avons pu le définir notamment grâce à la neuroscience. Ce point négatif se transforme pourtant en avantage si l'on prend en compte qu'on a pu ainsi évaluer le fait que la motivation d'apprendre peut être altérée et de ce fait augmenter comme diminuer en fonction de l'activité ludique choisie. De plus, à part cette réticence, nous avons observé une acceptation plutôt généralisée des activités ludiques comme outils de la classe afin de mettre les connaissances et acquisitions des apprenants en pratique. La relation de l'apprentissage et du plaisir de jouer est sans doute plus complexe car la barrière du caractère obligatoire du contexte scolaire limite les conclusions qui pourraient être données.

Cette étude a par ailleurs permis de faire émerger un élément non pris en compte dans les hypothèses concernant la différence de réception des activités ludiques en fonction de leur caractère numérique, qui pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure. Si ce facteur a mis en relief l'engouement de ce groupe d'apprenants pour l'un d'eux, le quiz *kahoot*, il serait critiquable de globaliser son effet pour tirer la conclusion hâtive que les activités ludiques numériques ont un impact plus important sur la motivation des adolescents que celles qui ne le sont pas. Mais compte-tenu de l'évolution rapide de la technologie qui nous entoure, par laquelle les jeunes sont d'ailleurs attirés en dehors du contexte éducatif puisqu'ils y accèdent de plus en plus tôt, il faut inclure cette donnée à la réflexion sur la motivation des adolescents en situation d'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants doivent se former à ces outils technologiques et offrir à leurs apprenants la possibilité de relier les techniques et pratiques de cours à la réalité de leur manière de communiquer,

de jouer et d'organiser leur vie hors de la classe, dans l'épanouissante prise en compte de la centration sur l'apprenant. Cela, sans pour autant substituer les activités ludiques classiques par celles qui sont numériques puisque le tout numérique n'est pas souhaitable d'après nos résultats.

L'objectif de l'évolution didactique du FLE en matière d'activités ludiques et de motivation d'adolescents telle qu'elle pourra se profiler grâce à son éternelle remise en question, favorable à l'avancée en la matière, devrait en tout cas permettre de bien soupeser la question du ludique dans l'enseignement/apprentissage en empruntant la voie de la perspective actionnelle promue par le CECR. C'est en cela qu'on s'approchera réellement de l'acteur social que l'on doit former en ces apprenants. Une intégration raisonnée des activités ludiques en classe est souhaitable et on doit lutter contre le manque de questionnement, la réticence ou la frilosité encore perceptibles chez certains théoriciens vis-à-vis de ce terrain d'étude en réussissant à les convaincre par les recherches qui sont menées et devront encore l'être sur ce sujet. Plus qu'introduire seulement de l'originalité et une variété des supports parmi ou même après d'autres moyens disponibles dans la classe, et en marge de l'objectif central fixé pour l'enseignement/apprentissage du FLE, les activités ludiques endossent selon cette étude le rôle primordial de vecteur de participation active de l'apprenant à son apprentissage, le poussant à acquérir le statut d'acteur social.

Enfin, même si notre recherche ne saurait prétendre avoir apporté la solution aux problèmes liés à motivation des adolescents en cours de FLE, elle propose quelques amorces de réflexion intéressantes pour l'avancée de la didactique du FLE. Consciente des limites de notre étude, nous considérons qu'il serait bon de poursuivre la réflexion sur les apports des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE et au-delà même dans la didactique des langues, en la prolongeant, entre autres, d'une part par l'étude plus approfondie des réactions émotionnelles d'apprenants issus d'autres contextes d'apprentissage vis-à-vis de ces activités et, d'autre part, en introduisant un nombre supérieur de types d'activités ludiques afin de mieux percevoir leur impact sur leur motivation.

Références

• Références bibliographiques:

- ALVAREZ, J. (2007) *Du jeu vidéo au serious game – Approches culturelle, pragmatique et formelle*. Thèse, Université de Toulouse. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01240683/document>
- BACHELET, R. (2014) *Recueil, analyse et traitement des données : le questionnaire*. Repéré à : http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_Conception_et_administration_de_questionnaires.pdf
- BAILLY, R. (2001) Le jeu dans l'œuvre de D.W.Winnicott. *Enfances & Psy* 2001/3 (n°15), 41-45. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-3-page-41.htm>
- BERARD, E. (1991) *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- BLANCHET, P. et CHARDONNET, P. dir. (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document>
- BRESSOUX, P. (2017) Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ? *Fondation la main à la pâte*, (29.06.2017). Repéré à : <https://www.fondation-lamap.org/fr/print-pdf/55458>
- BROUGERE, G. (2005) *Jouer/Apprendre*. Paris: Editions Economica.
- BUENO, D. (2014, 27.03.2014) Què és la motivació? Per què és tan important i com la podem potenciar. *Ara Criatures*. Repéré à : https://criatures.ara.cat/blogs/el-cerbell/Que-motivacio-tant-important-potenciar_6_1109349055.html
- CHAHI, F. (2013) La ludification en FLE. *Blog de Philippe Liria*, (01/12/2013). Repéré à : <https://philliria.wordpress.com/2013/12/01/la-ludification-en-fle/>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Repéré à : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018) *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Repéré à : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- ESCOBAR, C. – GILABERT, R. – SARRAMONA, J. (2015) *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic: Llengües estrangeres*. (Servei de Comunicació i Publicacions). Generalitat de Catalunya : Departament d'Ensenyament.
- GUO, Y. (2016) *Hétérogénéité des approches qualitatives et quantitatives*. Repéré à : <https://arlap.hypotheses.org/6192>
- HAIZE, J-F. et PICAN, N. (2003) Le réseau comme terrain de jeux. *Les Cahiers du numérique* 2003/2, Vol. 4, 47-62. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2003-2-page-47.htm>
- HUIZINGA, J. (1938/1998) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

- JAMBON C. (2017) *[Neurosciences] 4 éléments clés pour comprendre le fonctionnement de la mémoire et améliorer l'apprentissage*. Repéré à : <http://apprendre-reviser-memoriser.fr/neurosciences-memoire-apprentissage/>
- LIVIAN, Y. (2015) *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou sa thèse*. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01102083/document>
- MALLART, J. (2008) Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol.6, 105-129. Repéré à : <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/212435/282626>
- MARÍN, I. (2018) *¿Jugamos? Como el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Madrid: Paidós Educación.
- MICHEL, J.-F. (2005) *Les 7 profils d'apprentissage : pour former, enseigner et apprendre*. Paris : Editions Eyrolles. Repéré à : https://www.eyrolles.com/Chapitres/9782708134232/Chap1_Michel.pdf
- NERUDA, P. (1974) *Confieso que he vivido*. Barcelona: Editorial Seix Barral. Repéré à : <http://www.librosmaravillosos.com/confiesoquehevivido/pdf/Confieso%20que%20he%20vivido%20-%20Pablo%20Neruda.pdf>
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1989) *Convention relative aux droits de l'enfant*. Repéré à : https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- PORTERO TRESSERRA, Marta et CARBALLO MÁRQUEZ, Anna (2017) Neuroeducació: aportacions de la neurociència als plantejaments educatius. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol.11, 17-55.
- PUREN, C. (2002) Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues modernes* (n° 3). 55-71. Repéré à : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>
- PUREN, C. (2015) *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures*. Repéré à : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/>
- RAESSENS, J. (2006) Playfull Identities, or the Ludification of Culture. *Games and Culture*, Vol.1 (Number 1), 52-57. Repéré à : <http://gate.gameresearch.nl/UserFiles/File/PlayfullIdentities.pdf>
- RICHER, J.-J. (2011) Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine* n°6. 47-58. Repéré à : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf>
- RODRIGUEZ, A. (2001) L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de Sant Adrian* (n°1). Repéré à : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- SILVA, H. et BROUGERE, G. (2017) Jouer pour apprendre une langue étrangère : concert à 16 voix. *Synergies Mexique* (n°7), 51-62. Repéré à : http://gerflint.fr/Base/Mexique7/silva_brougere.pdf
- SILVA, H. et BROUGERE, G. (2016) Le jeu en situation formelle et informelle d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique* (n°6), 57-68. Repéré à : https://gerflint.fr/Base/Mexique6/silva_brougere.pdf

- SILVA, H. (2009) La créativité associée au jeu en classe de FLE. *Synergie Europe* (n°4), 105-117. Repéré à : <https://gerflint.fr/Base/Europe4/silva.pdf>
- SILVA H. (2008) *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International.
- SILVA, H. (2005) *Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ?* Repéré à : https://lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PUBL-2005-07_Francparler.pdf
- SUSO, J. (2014) *Jeux communicatifs et enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/242439141_JEUX_COMMUNICATIFS_ET_ENSEIGNEMENTAPPRENTISSAGE_DES_LANGUES_ETRANGERES
- TONUCCI, F. (2012) *Perill, nens – Apunts d'educació 1994-2007*. Barcelona: Editorial Graó.
- VUILLET, C. et ÜNÜVAR, I. (2017) Élaboration d'un *Jeux sérieux* (9^e) mathématiques et français langue étrangère sur le thème de la ville. *Synergies Turquie* n°10. 155-165. Repéré à : http://gerflint.fr/Base/Turquie10/numero_complet.pdf

• Dictionnaires en ligne:

- « adolescence » (s.d.) Dictionnaire Larousse. Paris: Société Editions Larousse. *larousse.fr*. Repéré le 13/05/2019 à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adolescence/1156>
- « jeu » (2013) Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Nancy : ATILF / CNRS / Nancy Université. *cnrtl.fr*. Repéré le 13/05/2019 à : <https://www.cnrtl.fr/definition/jeu>
- « jeu » (s.d.) Dictionnaire Larousse. Paris: Société Editions Larousse. *larousse.fr*. Repéré le 13/05/2019 à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>
- « motivation » (s.d.) Dictionnaire Larousse. Paris: Société Editions Larousse. *larousse.fr*. Repéré le 14/05/2019 à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784?q=motivation#52643>

• Sites web :

- <https://kahoot.com/> (consulté le 31.05.2019)
- <https://joseluisredondo.me/2017/02/14/motivacion-y-gamificacion-extrinseca-e-intrinseca-condenadas-a-entenderse/> (consulté le 31.05.2019)

Annexes

Index des annexes

1. Annexe 1: matières optionnelles rivalisant avec le français	62
2. Annexe 2: enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en novembre 2018	63
3. Annexe 3: enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en février 2019	64
4. Annexe 4: enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en mars 2019.....	65
5. Annexe 5: demande d'autorisation distribuée aux familles des apprenants	66
6. Annexe 6: transcription de l'entretien avec l'enseignante principale	67
7. Annexe 7: bilan des réponses à la question 16 de l'enquête finale.....	68
8. Annexe 8: photo 1 des 4 ^e d'ESO jouant au kahoot en classe.....	69
9. Annexe 9: photo 2 des 4 ^e d'ESO jouant au kahoot en classe.....	69
10. Annexe 10: photo 3 des 4 ^e d'ESO jouant au jeu de sept familles des crêpes	70
11. Annexe 11: photo 4 des 4 ^e d'ESO jouant au jeu de sept familles des crêpes	70
12. Annexe 12: définition du jeu du pendu	71
13. Annexe 13: résumés du déroulement des jeux énoncés dans la partie 5.4	72
14. Annexe 14: tableau des degrés d'apprentissages de Bales	73

Annexe 1 : matières optionnelles proposées aux élèves de 2^e et 3^e D'ESO de l'IMR et rivalisant avec le français : (partie 4)

2n d'ESO

Francès
Cultura Clàssica
El universo de las emociones (1r trimestre) / Autoconeixement i Mediació (2n trimestre)
Expressió oral
Anglès (reforç)
Juguem a pilota
Ofimàtica

3r d'ESO

Francès
Conjunt instrumental / Music
Emprenedoria (en anglès)
Eines 2.0
Revista
Astronomy (1r trimestre) / Current affairs (2n trimestre)
Hablemos

Source : *Programmació general 2018-19bis de l'IMR*. Repéré à : <https://agora.xtec.cat/ies-merce-rodoreda/docs/programacio-general-curso-2018-2019/>

Annexe 2 : enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en novembre 2018 (réalisation propre): (partie 4)

Encuesta al alumnado del Instituto Mercè Rodoreda

Autora: Julia Schramm, profesora en prácticas (Máster profesorado francés – UAB)

Hola! gracias por dedicar 5 minutos a rellenar este cuestionario que he elaborado. Es anónimo. Sólo lo usaré yo para entender mejor lo que os importa de la escuela y cómo os relacionáis entre alumnos o con el profesorado.

- 1) Te defines como : ☐ chico ☐ chica ☐ no quiero responder
- 2) ¿Cuánto tiempo hace que estudias aquí? _____
- 3) ¿Tienes herman@s ? ☐ no ☐ sí, tengo ____ hermano(s) y ____ hermana(s)
 ¿En caso de tener herman@s, están estudiando/han estudiado en este Instituto? ☐ sí ☐ no
- 4) ¿Tus padres tienen estudios universitarios? ☐ sí ☐ no ☐ no lo sé
 ¿De qué trabajan? _____
- 5) ¿Cómo vienes al instituto? ☐ a pie ☐ en bus/metro ☐ en coche ☐ en bici/patinete
- 6) ¿Te gusta venir al instituto? ☐ sí ☐ no ¿Por qué? _____
- 7) ¿Cuál es tu materia favorita? _____ ¿y la menos? _____
- 8) ¿Sabes de qué te gustaría trabajar más tarde? ☐ sí ☐ no
 De qué? _____

Pon una cruz en 1 de esas 4 casillas:	Desacuerdo (--)	Poco de acuerdo (-/+)	De acuerdo (+)	Muy de acuerdo (++)
9) Estoy motivad@ en clase.				
10) Mis <u>compañer@s</u> estan <u>motivad@s</u> en clase.				
11) Tengo buena relación con mis <u>compañer@s</u> de clase.				
12) Tengo buena relación con <u>compañer@s</u> de otras clases.				
13) Me gustan mis profes.				
14) Me gusta mi horario y la repartición de las materias.				
15) Lo que aprendo en clase me resulta fácil.				
16) Lo que aprendo en clase me resulta útil.				
17) El método de evaluación del curso está claro y es justo.				
18) Hay una cantidad correcta de evaluaciones.				

19) ¿Si pudieras cambiar una cosa, qué te gustaría cambiar del Instituto? ¿Por qué?

20) ¿Tú que conoces muchos profesores, qué recomendación(es) me darías para que sea una profesora mejor?

"Merci beaucoup pour ton aide*!" (*=muchas gracias por tu ayuda!) – Julia ;)

Annexe 3 : enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en février 2019 (réalisation propre) : (partie 4)

Encuesta inicial al alumnado del grupo de francés de 4º ESO (Instituto Mercè Rodoreda)

Autora: Julia Schramm, profesora en prácticas (Máster profesorado francés – UAB)

Hola! gracias por dedicar 5 minutos a rellenar este cuestionario que he elaborado. Sólo lo usaré yo para mi trabajo de final de máster. Se trata de estudiar cómo veis i vivéis las actividades en el aula de francés.

Nombre y apellido real: _____ Seudónimo: _____

Contesta eligiendo una de las dos opciones:

1) En clase, me gustan más	<input type="radio"/> las actividades en grupos pequeños <input type="radio"/> las actividades individuales
2) En clase, me gusta más	<input type="radio"/> hacer ejercicios escritos <input type="radio"/> hacer ejercicios orales
3) Como evaluación, prefiero	<input type="radio"/> los exámenes individuales de forma escrita <input type="radio"/> los exámenes individuales o grupales de forma oral
4) Entiendo mejor una cosa	<input type="radio"/> analizándola y reflexionando sobre ella <input type="radio"/> probándola y practicándola
5) En clase, me gusta más	<input type="radio"/> escuchar/leer la explicación de funcionamiento de una regla gramatical <input type="radio"/> descubrir el funcionamiento de una regla gramatical mirando ejemplos
6) Me siento más cómodo	<input type="radio"/> repasando un ejercicio con un/a compañer@ <input type="radio"/> repasando un ejercicio con el/la profe
7) Me distraigo más	<input type="radio"/> en una clase teórica donde el/la profe explica <input type="radio"/> durante una actividad en grupos de 3 o 4 alumn@s
8) Para un test, me acuerdo mejor	<input type="radio"/> repitiéndome lo escrito <input type="radio"/> visualizando lo escrito
9) Me gusta más	<input type="radio"/> hacer actividades sentado <input type="radio"/> hacer actividades de pie
10) Me gusta más rellenar un texto	<input type="radio"/> con palabras a ordenar <input type="radio"/> inventándome lo que mejor coincide
11) Fuera de la clase, me distraigo más	<input type="radio"/> haciendo juegos (de mesa o de ordenador) <input type="radio"/> leyendo o hablando con mis amigos
12) En casa, cuando era pequeñ@, tenía	<input type="radio"/> poco el costumbre de hacer juegos (de mesa o de ordenador) <input type="radio"/> bastante el costumbre de hacer juegos (de mesa o de ordenador)
13) Me defino más como	<input type="radio"/> un jugador muy competitivo <input type="radio"/> un jugador poco competitivo
14) Si mi profe propone un juego en clase, lo veo como	<input type="radio"/> una distracción <input type="radio"/> una posibilidad de practicar lo estudiado

Annexe 4 : enquête réalisée auprès des élèves de l'IMR en mars 2019 (réalisation propre): (partie 4)

Encuesta final al alumnado del grupo de francés de 4t ESO (Instituto Mercè Rodoreda)

Autora: Julia Schramm, profesora en prácticas (Máster profesorado francés – UAB)

¡Hola! Gracias por dedicar 5 minutos a rellenar este cuestionario que he elaborado. Sólo lo usaré yo para mi trabajo de final de máster. Se trata de valorar tu relación con el francés y las actividades propuestas en el aula de francés.

Nombre y apellido real: _____ Pseudónimo: _____

Pon una cruz en 1 de esas 4 casillas:	Desacuerdo (--)	Poco de acuerdo (-/+)	De acuerdo (+)	Muy de acuerdo (++)
1) En general, me gusta estudiar francés.				
2) Sesión 1: Cuando Julia presentó el proyecto de realizar un vídeo, me asuste un poco				
3) Sesión 1: Me gustó la idea de que en el proyecto haríamos una degustación de recetas francófonas				
4) Sesión 2: Me gustó cuando tuve que ponerme de pie en el aula para hacer un ejercicio levantando los brazos según la respuesta a dar				
5) Sesión 2: Me gustó hacer el juego de adivinar el vocabulario a partir de sus letras inicial y final				
6) Sesión 2: Me gustó cambiar de sitio buscando mi pareja con la carta de un alimento para hacer una actividad				
7) Sesión 3: Me gustó ver el video sobre "la recette des gaufres de Bruxelles"				
8) Sesión 3: Me gustó estar en grupo de 4 ó 5 haciendo el juego de cartas (jeu des crêpes)				
9) Sesión 4: me gustó utilizar el código QR que me dio Julia para encontrar más fácilmente información sobre el país francófono				
10) Sesión 4 y 5: me gustó poder tener tiempo en clase para empezar el trabajo en grupo de creación del vídeo				
11) Sesión 6: me gustó poder elaborar y degustar recetas francófonas como les gaufres y la fondue au chocolat con los franceses				
12) Sesión 7 y 8: Me gustó poder ver los videos hechos por mis compañeros de clase sobre las especialidades culinarias francófonas.				
13) Sesión 7 y 8: Me hubiera gustado que todos presentaran un video sobre las especialidades culinarias francófonas.				
14) Sesión 9: Me gustó mucho hacer los Kahoots.				
15) Ahora, después de las clases con Julia, sé algunas cosas sobre alimentación y francofonía.				

16) Mi opinión sobre las clases de francés de Julia :

-lo que me pareció aburrido: _____

-lo que me pareció divertido: _____

Otros comentarios: _____

"Merci beaucoup pour ton aide*!" (*=¡muchas gracias por tu ayuda!) – Julia ;)

Annexe 5 : demande d'autorisation distribuée aux apprenants afin de les faire signer par leurs familles. (partie 5)

Máster Oficial - Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Batxillerat, Formación Profesional y Enseñamiento de Idiomas (Especialidad Francés)



CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIO

Tipo de proyecto: Trabajo de Final de Máster (TFM)

Descripción general: En el marco de mi trabajo de final de máster, quiero recoger datos para analizar la relación de los alumnos con la utilización pedagógica de actividades lúdicas en clase de francés

Investigadora: Julia Schramm, estudiante del máster de formación del profesorado (UAB)

Supervisora: Caroline Venaille, tutora de prácticas (UAB)

Departamento: Departamento de Ciencias de la Educación de la UAB

Yo, el Sr./la Sra. _____,
con DNI/Pasaporte _____,
padre/madre/tutor legal del/de la alumno/a _____,

- Entiendo que se recogerán datos de forma escrita (cuestionarios) u oral (audio y/o video) en los cuales participa el/la alumno/a que represento legalmente, y doy mi consentimiento para que la investigadora abajo firmante o la supervisora utilicen los datos de audio y/o video recogidos y transcritos para ese proyecto de TFM con finalidades académicas.
- Doy mi consentimiento para que el/la alumno/a tome parte en el estudio que Julia Schramm realizará para su TFM y asumo que esa participación es totalmente voluntaria.
- Entiendo que podré retirar mi consentimiento en cualquier momento durante la recogida de datos y que no se podrán utilizar estos datos desde el momento en que comunico mi retirada en adelante.
- Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento informado.

Mediante la firma de este formulario de consentimiento informado, doy mi consentimiento para que mis datos personales se puedan utilizar como se ha descrito, de acuerdo con lo que dispone la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal.

Firma del tutor del/ de la participante:
Fecha:

Firma de la investigadora:
Fecha: 25.02.2019

Annexe 6 : transcription de l'entretien avec l'enseignante principale du groupe de 4^e d'ESO, datant du 25.2.2019 : (partie 5)

La technique utilisée ici est celle de la transcription verbale qui rend donc compte surtout du contenu de ce qui est dit plutôt que de la forme.

	Enseignante-stagiaire (ES) : Euh, ... [prénom de l'enseignante], j'ai déjà pu observer en novembre dernier comment les 4 ^e d'ESO sont en cours de français, je veux dire leur attitude et j'aimerais savoir ce que tu penses d'eux.
5	Enseignante principale (EP) : Ah oui, tu as vu comment ils sont, hein ? ils ne participent pas beaucoup, ils sont plutôt... euh.. pas très motivés... ES : oui, j'ai remarqué ça, oui.
	EP : mais tu sais, ils sont en dernière année de la ESO, alors bon, évidemment, il y a beaucoup qui ne vont pas continuer l'année prochaine
10	ES : ah, tu leur as déjà demandé ? EP : ah oui, tu sais c'est avec la carrière qu'ils vont choisir, et comme ils savent qu'ils ne vont plus faire français, ils attendent déjà la fin de l'année comme ça (elle imite les bras croisés). En plus, ils sont très <i>mimats</i> , parce qu'il y a [Unagui – pseudo de la fille d'une personne de la direction] dans
15	la classe, alors on leur a laissé toujours faire ce qu'ils veulent, ça, les autres profs, ils me l'ont dit aussi, alors il y a cette ambiance dans la classe, tu vois ? ES : ah oui, d'accord, en effet, ...
20	EP : mais bon, il faut savoir les prendre, et puis il y a [Jean, Pablo et Pierrot] qui sont très intelligents et tu verras [joaquin] est très bon même si tu le crois pas quand tu le vois, hein ? ES : ah non, c'est vrai, on dirait qu'il est plutôt... bon qu'il écoute pas beaucoup en classe, plus intéressé à discuter avec ses copains, non ? ah oui, c'est étonnant...
25	EP : oui, tu verras, c'est pas un groupe facile mais y a des surprises comme ça.

NB: Le prénom de l'enseignante a délibérément été effacé de la transcription ainsi que les noms des apprenants cités ont été volontairement remplacés par les pseudonymes utilisés dans l'analyse des données par souci éthique de protection de l'anonymat.

NB2 : Le langage n'a pas été corrigé dans la mesure où il reste compréhensible.

Annexe 7: (partie 5)

Bilan des réponses à la question 16 de l'enquête finale

16) Mi opinión sobre las clases con Julia:

	Pseudo	a) Lo que me pareció aburrido:	b) Lo que me pareció divertido:	c) Otros comentarios:
1	Anastasia	los juegos que implicaban levantarse de mi silla	kahoot, actividades con la comida física	se nota que Julia se ha esforzado y aprecio su trabajo
2	Minx			
3	Joaquín antonio	actividades escritas, hacer el trabajo video	cuando comimos, el kahoot	
4	Pako	algunas actividades escritas	las actividades orales y el kahoot me gustaron bastante, también la degustación de los creps y gofres	
5	Karol	sesión 2	sesión 6	
6	Pablo			
7	Riki	casi todo	casi nada	me hubiera gustado hacer clase normal con la Cristina
8	Senake	el juego de levantarse y el de buscar la pareja, el trabajo del video	hacer gofres y desayunar en una hora de clase. Jugar con el kahoot por equipos	
9	Lola	ver los videos de los demás (el mío también), los juegos de moverse, el trabajo del video	el kahoot y la degustación de gaufres con los franceses	han habido cosas que han sido aburridas y un poco infantiles
10	Navara			
11	Aleix	algunas explicaciones	kahoot y algunas actividades	ha sido entretenido
12	Pierrot	algunas sesiones de vocabulario	hacer una degustación de alimentos franceses, el trabajo en grupo y el kahoot	
13	Toni			
14	Unagui	estudiar simplemente vocabulario durante tantas sesiones	jugar al kahoot y comer creps	se ha esforzado
15	Alice	hacer los cuestionarios en parejas, o cuando estábamos aprendiendo vocabulario	los diferentes juegos que hicimos	
16	Jean	temas muy repetitivos, me aburrió hablar siempre de lo mismo	la actividad con los franceses y el día de kahoot	
17	Claudia	ver todos los videos, incluido el mío	la degustación, los diferentes juegos de clase y trabajar en grupo	podríamos haber hecho un poco más de vocabulario
18	Shawn	Todo, menos el kahoot y la degustación con los franceses.	el kahoot y la degustación con los franceses	todo bastante infantil, aburrido
19	Avoub	nada	el kahoot	muy buenos los creps
20	Antonio			
21	Nathalie			
22	Anne			creo que a los alumnos que les cuesta más o no están tan motivados con la lengua se les deja de lado. Y debería ser al contrario.

Notes : Minx (élève 2) était absent(e) le jour de l'enquête finale.

Surligné en jaune : activités ludiques kinésiques

Surligné en bleu : les jeux en classe

Surligné en violet : occurrence de l'activité ludique kahoot

Surligné en vert : le concept « enfantin »

Annexe 8: photo 1 des 4^e d'ESO jouant au kahoot en classe (partie 5.3)



Annexe 9: photo 2 des 4^e d'ESO jouant au kahoot en classe (partie 5.3)



Annexe 10: photo 3 des 4^e d'ESO jouant au jeu de sept familles des crêpes en classe pendant la séance 3 de la séquence pédagogique. (partie 5.3)



Annexe 11: photo 4 des 4^e d'ESO jouant au jeu de sept familles des crêpes en classe pendant la séance 3 de la séquence pédagogique. (partie 5.3)








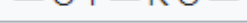




Annexe 12 : Définition du jeu du *pendu* de l'encyclopédie en ligne Wikipedia (partie 5.4):

« *Le Pendu* est un jeu consistant à trouver un mot en devinant quelles sont les lettres qui le composent. Le jeu se joue traditionnellement à deux, avec un papier et un crayon, selon un déroulement bien particulier.

Il est aussi fréquemment pratiqué dans les salles de classe du primaire à la seconde, à la fin de l'année scolaire (mi-juin); auquel cas un élève au tableau joue contre l'ensemble de ses camarades, en dessinant à la craie. A noter toutefois que les étudiants en Droit dans le supérieur le pratiquent occasionnellement pour jouer à se faire deviner des noms d'arrêts importants de la jurisprudence, ce qui permet de réviser d'une manière ludique tout en corsant largement la difficulté du jeu.

Le dessin une fois terminé montre un bonhomme allumette pendu. » (voir illustration ci-dessous)

Partie en 10 coups	Stéphane	Programme
		
1	« T »	
2	« S »	
3	« O »	
4	« G »	
5	« B »	
6	« M »	
7	« R »	
8	« L »	
9	« V »	
Stéphane a perdu -- le mot était <i>potiron</i>		

Annexe 13 : résumés du déroulement des jeux énoncés dans la partie 5.4 :

Le jeu du chef d'orchestre : Tous les élèves se lèvent et forment un cercle. L'un d'eux doit sortir pendant que les autres décideront qui sera le chef d'orchestre et quel sera le premier mot, en fonction du champ lexical travaillé (on choisit par exemple les vêtements). Une fois l'élève entré de nouveau, il se place au centre du cercle et le jeu commence. Tous les élèves formant le cercle doivent commencer à répéter le premier mot en chœur jusqu'à ce que le chef d'orchestre, qui doit rester discret dans ses transitions pour ne pas être découvert trop vite, change de mots, les autres élèves doivent alors répéter le plus immédiatement possible ce mot suivant, toujours en chœur, et ainsi de suite jusqu'à ce que l'élève désigné pour l'identifier réussisse son objectif. Le chef d'orchestre devient alors celui qui doit sortir et le jeu continue ainsi plusieurs tours.

Le jeu des parties du corps : Cette activité kinésique, comme les deux autres, se joue debout. On commence par exemple par le nez. En cercle et à tour de rôle, le premier joueur va devoir compléter la phrase « j'ai mal à/au(x)... » par une partie du corps différente mais simultanément toucher son nez. Le joueur suivant doit toucher sur lui-même la partie du corps prononcée par le joueur d'avant mais formuler lui aussi une nouvelle phrase, avec une autre partie du corps. La difficulté réside dans le fait qu'on doit comprendre la partie du corps nommée par son prédécesseur et la signaler du doigt sur son propre corps tout en se plaignant d'une douleur à une autre partie de son corps.

Le jeu des sourds-muets : Il s'agit de former des paires d'apprenants qui se placeront face à face, par exemple A1 et A2, B1 et B2, etc.... A tour de rôle et de manière simultanée pour tous les groupes, l'apprenant 1 doit former le plus clairement possible le mot qu'il a choisi de faire deviner à l'apprenant 2 sans le prononcer. C'est une dynamique ludique qui favorise la correction articulatoire, par exemple pour les mots contenant une nasale.

Annexe 14 : Le tableau des degrés d'apprentissage de Bales : (partie 6.3)